

# Inkludering i møte med utfordrende atferd

Kristian Øen

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)  
Universitetet i Bergen  
2023

UNIVERSITETET I BERGEN



# Inkludering i møte med utfordrende atferd

Kristian Øen



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)  
ved Universitetet i Bergen

Disputasdato: 10.11.2023

© Copyright Kristian Øen

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2023

Tittel: Inkludering i møte med utfordrende atferd

Navn: Kristian Øen

Trykk: Skipnes Kommunikasjon / Universitetet i Bergen

---

## Fagmiljø

I arbeidet med denne avhandlingen har jeg vært en del av ulike forskningsmiljøer. Under hele stipendiatperioden har jeg vært ansatt ved pedagogikkseksjonen ved NLA Høgskolen i Sandviken i Bergen. I den forbindelse har jeg vært tilknyttet forskergruppen *Spesialpedagogikk og inkludering*.

Ph.d.-prosjektet er en del av det NFR-finansierte forskningsprosjektet (Prosjektnummer 296636) *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehage og skole (SUKIP)*. Det er også gjennom dette prosjektet jeg har mottatt mitt forskningsstipend og Ph.d.-prosjektet har i hovedsak utviklet seg i tilknytning til hovedprosjektet til tross for at Ph.d.-prosjektet må forstås som et selvstendig og frittstående prosjekt med et selvstendig datagrunnlag. SUKIP-prosjektet har fått støtte innenfor FINNUT-programmet som blant annet rommer innovasjonsprosjekter, der kommuner, fylkeskommuner eller statlige virksomheter leder prosjektene og samarbeider med forskere. Forskergruppen i SUKIP-prosjektet har dermed bestått av ulike aktører fra henholdsvis NLA Høgskolen, Universitetet i Stavanger, Statped samt de kommunale prosjektlederne fra to case-kommuner. Som Ph.d.-kandidat er det dette forskningsmiljøet jeg i størst grad har vært knyttet til.

Forskerutdanningen har vært lagt til Universitetet i Bergen, der jeg har vært tilknyttet forskerskolen *The Western Norway Graduate School of Educational Research II (WNGER II)*. I forbindelse med min tilknytning til UiB har jeg også vært en del av forskergruppene *Special needs education (SNE)* og *Digital Learning Communities (DLC)*.



## Forord

Aller først vil jeg takke skolene og lærerne som har åpnet opp sine klasserom og delt sin praksis og sine erfaringer. Uten en slik velvilje og modighet, ville arbeidet som presenteres her aldri vært mulig å gjennomføre. Tusen hjertelig takk.

For min del har det å få lov til å gjennomføre en Ph.d. vært et stort privilegium. Før jeg startet fikk jeg mange råd, og det viktigste var trolig å sørge for å ha gode støttespillere med på laget. Bakgrunnen til at min reise utelukkende har vært positiv, handler nettopp om at «mitt lag» har vært det beste man kan tenke seg. Først vil jeg takke fagmiljøet ved NLA, og spesielt forskergruppen *Spesialpedagogikk og inkludering*. Gode kolleger er uvurderlig både for faglig utvikling, men også for det utenomfaglige.

Videre må jeg takke Marit, Vegard, Siv, Stein Erik, Marion og Simona fra forskergruppen i SUKIP-prosjektet. Det å ha fått være en del av denne forskergruppen har vært uvurderlig for meg i dette arbeidet. Alle timene med diskusjoner, der både enighet og uenighet har kommet til uttrykk, har bidradd til utvikling og spissing av eget ståsted og argumentasjon.

Så kommer jeg ikke utenom en ekstra stor takk til min mentor Marit Mjøs. Uten din søknad om forskningsmidler til SUKIP-prosjektet, hadde denne avhandlingen aldri eksistert. Jeg har fått gleden av å være din kollega gjennom mange år, først gjennom tiden i Statped, og senere ved NLA. Din enorme kunnskap, arbeidskapasitet og ikke minst klokskap gjør deg til et forbilde som fagperson. Samtidig vet de som kjenner deg, at du på toppen av dette også er raus, varm og ikke minst har en enorm evne til å vise omsorg. Du er derfor et forbilde på flere måter, og jeg er utrolig heldig som har fått lov til å lære av deg gjennom alle disse årene. Med deg som støttespiller og kollega, er hver arbeidsdag lærerrik og god.

Tusen takk til Rune Johan Krumsvik som har vært min hovedveileder i dette prosjektet. Du har fra første dag vært tilgjengelig for små og store spørsmål. Du har gjort det lett å ta kontakt, og balansert tålmodighet og forventninger på en god måte. I tillegg har du delt din kunnskap og erfaring på en måte som har gjort det trygt, godt og ikke minst spennende å kaste seg ut i et farvann som på mange måter var ukjent for meg før jeg startet.

Inkludering og inkluderende praksis er et sentralt tema i denne avhandlingen. Min gode kollega Solveig Reindal (2016, s. 152) skriver at inkludering er en holdning som bygger på erkjennelsen av at «*enhver er unik betydningen uerstattelig og enestående ...*». En slik

holdning leder videre til en selvfølgelighet om at alle *hører til* og må *regnes med*. Når jeg i denne avhandlingen har valgt å gå inn i denne tematikken, handler dette også om at jeg har fått gleden av å vokse opp med denne holdningen rundt meg. Så langt jeg kan huske har mine foreldre og besteforeldre alltid behandlet de rundt seg med respekt og vist særlig omsorg for mennesker som av ulike årsaker og på ulike måter har strevd. Jeg er derfor svært takknemlig for å ha fått vokse opp i omgivelser der både respekt og omsorg for andre er en selvfølgelighet. Denne ballasten har gjort arbeidet med denne avhandlingen meningsfullt og viktig for meg.

Sist, men ikke minst, en stor KLEM til Lisbeth, Malin og Elise. Dere er mine kjæreste og beste venner.

## Abstract

Even though inclusion has long stood as a central value in the education sector nationally and internationally, schools all over the world struggle to translate this ideal into practice. In a context characterised by challenging behaviour, the dilemmas linked to inclusion are particularly evident. Teachers find themselves in a cross-pressure situation where they must, among other things, balance consideration for the individual student against that for the class community as well as professional development against social development.

In the first article, a literature review was carried out. Its purpose was to gain insight into and an overview of the project's field. The review also aimed to form a starting point for the cumulative research process on which the thesis is based. The article shows that many teachers explain pupils' behaviour based on individual-oriented explanatory models. The danger with such an approach is that students who challenge with their behaviour are considered to lack the qualities or skills needed to take part in the class community. When the cause of the challenging behaviour is primarily linked to the characteristics of the pupil, the result can be a practice that entails taking the pupil out of the community and waiting for them to acquire the necessary characteristics and skills or for them to decide to adapt to expectations. At the same time, the article shows that there are considerable differences among schools in relation to how they can deal with challenging behaviour. Schools that are more successful with an inclusive practice in the context of challenging behaviour seem to rely on relational models of explanation; they have also developed what can be called an inclusive ethos. This ethos signals that a culture has developed at the school whereby staff have a mastery belief linked to accommodating diversity in a positive way. Management has a central role in this process, especially in relation to facilitating exploratory and critical reflection in the professional community.

The second article seeks to shed light on whether and possibly how teachers' explanatory models influence the work of developing an inclusive practice. The article shows that teachers emphasise participation in the community as well as academic and social mastery in their understanding of the concept of inclusion. Sometimes, participation in the community and academic and social mastery can come into conflict, and teachers must therefore balance various dilemmas as they continuously assess what is ethical and wise in a unique situation. When teachers express that segregated forms of teaching can also be part of an inclusive

---

practice, they stress that this must not come at the expense of the pupils feeling that they belong to a larger community. The article shows that being positive about segregated teaching is positively correlated with individual-oriented explanatory models and negatively correlated with explanatory models that emphasise contextual conditions linked to the teaching, the teacher or the school. Teachers' pedagogical judgement and the ability to use this judgement in stressful situations are central to educational work based on an inclusive practice. However, focus on this form of competence development seems to be almost absent from teacher training and the professional community in many schools.

The third article starts from the fact that the development of an inclusive practice presupposes a professional community where one challenges one's own existing practice as well as that of colleagues and the school. The article's findings indicate that many teachers struggle to find a good balance between supporting colleagues emotionally and asking exploratory questions about their practice. For fear of appearing to know better and of hurting their peers, many teachers refuse to engage with this type of process even when they observe that colleagues provoke challenging behaviour in their interactions with students. From a professional development perspective, this refusal points to an untapped learning potential; it is also ethically problematic. Schools that practice systematic peer guidance appear to be more successful in creating a culture characterised by professionalism and psychological security. This combination seems to be decisive if one is to succeed in developing a professional community where teachers can ask difficult but necessary questions that challenge the existing perception of reality.

In summary, this research shows that schools, through visions, plans and teaching activities, can to some extent facilitate an inclusive practice. However, during a 45-minute teaching session, teachers are expected to make approximately 200 small and large decisions. This shows that the realisation of an inclusive practice ultimately rests on the teacher's ability to make wise ethical choices in the face of the unpredictable. Much depends on the teacher's pedagogical judgement, which relies on their perception of reality concerning both inclusion as a concept and challenging behaviour as a phenomenon. Therefore, the question is how the school's professional community can contribute to the development of the teacher's pedagogical judgement by confirming, exploring and challenging their perception of reality.

## Sammendrag

Til tross for at inkludering i lang tid har stått som en sentral verdi innenfor opplæringssektoren nasjonalt og internasjonalt, strever skoler over hele verden med å omsette idealet til praksis. I møte med utfordrende atferd kommer dilemmaene knyttet til inkludering særlig til uttrykk. Lærere opplever å komme i et krysspess der de blant annet må balansere hensynet til den enkelte elev opp imot fellesskapet, og faglig utvikling opp imot sosial utvikling.

I den første artikkelen er det gjennomført et litteraturreview der hensikten har vært å få innsikt og oversikt over feltet som prosjektet plasserer seg i. I tillegg har målet vært å danne utgangspunkt for den kumulative forskningsprosessen avhandlingen støtter seg til.

Artikkelen viser at mange lærere forklare elevenes atferd med utgangspunkt i individorienterte forklaringsmodeller. Faren med en slik tilnærming er at elever som utfordrer med sin atferd blir vurdert til å mangle de egenskapene eller ferdighetene som skal til for å ta del i fellesskapet. Når årsaken til den utfordrende atferden i stor grad blir lagt til elevene, kan dette resultere i en praksis som innebærer at elevene tas ut av fellesskapet i påvente av at de skal tilegne seg de nødvendige egenskapene og ferdighetene, eller for den saks skyld «til de bestemmer seg for å tilpasse seg krav og forventinger». Samtidig viser artikkelen at det er store forskjeller mellom skoler med tanke på hvordan de evner å møte utfordrende atferd. Skoler som i større grad lykkes med en inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd, ser ut til å støtte seg til relasjonelle forklaringsmodeller og har i tillegg utviklet det som kan kalles et inkluderende ethos. En slik ethos innebærer en kultur ved skolen der de ansatte tar ansvar og har mestringstro knyttet til det å møte hele elevmangfoldet på en god måte. Ledelsen ved skolen har en sentral rolle i denne prosessen, spesielt med tanke på det å legge til rette for utforskende og kritisk refleksjon i det profesjonsfaglige fellesskapet.

Den andre artikkelen søker å belyse hvorvidt og eventuelt hvordan lærernes forklaringsmodeller påvirker arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis. Artikkelen viser at læreren særlig vektlegger deltakelse i fellesskapet, samt faglig og sosial mestring i sin forståelse av inkluderingsbegrepet. Noen ganger kan deltakelse i fellesskapet og faglig og sosial mestring komme i konflikt, og læreren må derfor balansere ulike dilemmaer samtidig som de kontinuerlig må vurdere hva som er etisk og klokt i den unike pedagogiske

---

situasjonen. Når læreren uttrykker at segregerte undervisningsformer har sin plass innenfor rammen av en inkluderende praksis, understrekes det at dette ikke må gå på bekostning av at elevene føler seg som en del av et større fellesskap. Artikkelen viser at det å være positiv til segregert undervisning er positivt korrelert med individorienterte forklaringsmodeller og negativt korrelert med forklaringsmodeller som vektlegger kontekstuelle forhold knyttet til undervisningen, læreren eller skolen. Lærernes pedagogiske skjønn, og evnen til å ta i bruk dette skjønnets i stressede situasjoner, viser seg å være helt sentralt i arbeidet med en inkluderende praksis. Fokus på denne form for kompetanseutvikling ser likevel ut til å være nesten fraværende i lærerutdanningen og i profesjonsfellesskapet på mange skoler.

Artikkel 3 tar utgangspunkt i at utvikling av inkluderende praksis forutsetter et profesjonsfaglig fellesskap der en utfordrer egen, kollegers og skolens eksisterende praksis. Funnene tyder på at mange lærere strever med å finne en god balanse mellom det å støtte kolleger emosjonelt, og det å stille utforskende spørsmål til kollegenes praksis. I frykt for å fremstå som bedrevitende og i frykt for å såre kolleger, vegrer mange seg for å gå inn i denne type prosesser, selv når de observerer at kolleger i sin samhandling med elevene fremprovoserer utfordrende atferd. I et profesjonsutviklingsperspektiv vitner det om et uutnyttet læringspotensial. I tillegg er denne vegringen også problematisk rent etisk. Skoler som praktiserer systematisk kollegaveiledning, ser ut til å lykkes bedre med å skape en kultur som er preget av profesjonalitet og psykologisk trygghet. Nettopp denne kombinasjonen ser ut til å være avgjørende dersom en skal lykkes med å utvikle et profesjonsfaglig fellesskap der en stiller vanskelige, men nødvendige, spørsmål som utfordrer den eksisterende virkelighetsoppfatningen.

Oppsummert viser forskningen at skoler gjennom visjoner, handlingsplaner og undervisningsaktiviteter, til en viss grad kan legge til rette for en inkluderende praksis. Men, når lærere i løpet av en 45 minutters undervisningsøkt forventes å ta ca. 200 små og store beslutninger, viser dette at realisering av en inkluderende praksis til syvende og sist avhenger av lærerens evne til å ta kloke, etiske valg i møte med det uforutsigbare. Mye står og faller på lærerens pedagogiske skjønn, som igjen støtter seg til lærernes virkelighetsoppfatning knyttet til både inkludering som begrep, og utfordrende atferd som fenomen. Spørsmålet er derfor hvordan det profesjonsfaglige fellesskapet på skolen kan bidra til utvikling av lærerens pedagogiske skjønn gjennom å bevisstgjøre, utforske og utfordre lærernes virkelighetsoppfatninger.

## Liste over publikasjoner

### Artikkel 1

Øen, K., & Johan Krumsvik, R. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417-431.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

### Artikkel 2

Øen, K., Krumsvik, R. J., & Skaar, Ø. O. (2023). Inclusion in the heat of the moment: Balancing participation and mastery [Original Research]. *Frontiers in Education*, 8, 1-14.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.967279>

### Artikkel 3

Øen, K., Krumsvik, R. J. & Skaar, Ø. O. (Under Review). Development of inclusive practice – The art of balancing emotional support and constructive feedback. *European Journal of Special Needs Education*

# Innhold

<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Avhandlingens formål .....	2
1.2 Utdanningspolitisk bakteppe .....	5
1.3 Avhandlingens kunnskapsgrunnlag.....	10
1.3.1 Tidligere kunnskapsoppssummeringer .....	12
1.3.2 En oppdatert kunnskapsoversikt .....	19
1.3.3 Norske bidrag knyttet til Inkludering i møte med utfordrende atferd.....	25
1.4 Struktur, logikk og koherens .....	27
<b>2. Konseptuelt rammeverk.....</b>	<b>33</b>
2.1 The concept of inclusion .....	34
2.1.1 Et rammeverk for analyse .....	34
2.1.2 Ulike teorier.....	38
2.1.3 Teorier om inkludering .....	39
2.1.4 Antagonisten - ekskludering.....	40
2.1.5 Kriterier for vurdering av inkluderende praksis .....	42
2.1.6 Konseptuell relativisme.....	44
2.1.7 Posisjonering – prosjektets ståsted .....	46
2.2 Utfordrende atferd.....	48
2.2.1 Virkelighetsoppfatning og forklaringsmodeller .....	48
2.2.2 Individorienterte forklaringsmodeller.....	49
2.2.3 Sosialkonstruktivistiske forklaringsmodeller .....	51
2.2.4 Utfordrende atferd og «den frie viljen» .....	53
2.2.5 Kunnskaper, ferdigheter, forutsetninger og den frie viljen .....	54
2.3 Kunnskapsgrunnlag for utvikling av inkluderende praksis .....	56
2.3.1 Når to verdener møtes.....	58
2.3.2 Fra forskning til praksis.....	59
2.3.3 Å utforske praksis.....	62
2.3.4 Psykologisk trygghet som ramme for utvikling av praksis .....	63
2.3.5 Inkluderende praksis med utgangspunkt i Phronesis .....	65
<b>3. Metodologi.....</b>	<b>67</b>
3.1 Studie 1 - Litteraturreview .....	69
3.2 Studie 2 - Intervju.....	70
3.3 Studie 3 - Deltakende observasjon .....	73
3.4 Kvalitativ analyse (studie 2 og 3).....	75
3.5 Survey - Studie 4 .....	77
3.6 Mixed method data analyse.....	78
3.7 Validitet og reliabilitet innenfor kvalitativt drevet Mixed Method .....	79
3.8 Transparens og refleksivitet som kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning .....	82
3.8.1 Insider or outsider.....	83
3.8.2 Utforskning av eget ståsted.....	87
3.8.3 Streben etter et sannferdig forskningsbidrag.....	88
<b>4. Resultater.....</b>	<b>91</b>
4.1 Artikkel 1 .....	91
4.2 Artikkel 2 .....	92
4.3 Artikkel 3 .....	93
<b>5. Diskusjon.....</b>	<b>95</b>
5.1 Inkluderende praksis i krysspresents sentrum.....	95
5.2 Virkelighetsoppfatning som praksisdriver.....	97
5.3 Utvikling av Phronesis – praktisk klokskap og inkluderende praksis .....	99
5.4 Et inkluderende profesjonsfaglig fellesskap .....	102
5.5 Implikasjoner for praksis og politikk – Inkluderende praksis i spenningen mellom rettigheter og profesjonelt artisteri.....	104



---

5.6	Avhandlingens begrensninger og implikasjoner for videre forskning .....	108
<b>6.</b>	<b>Litteratur.....</b>	<b>111</b>

---

## 1. Innledning

Selv om idealet om et inkluderende utdanningssystem har bred støtte verden over, strever skoler med å omsette idealet til praksis (Ainscow, 2020; Keles et al., 2022). Sigstad et al. (2022, s. 1010) understreker derfor at:

Putting the ideal of inclusion into practice seems essential for fulfilling human rights, equity, social justice, and the fight for a non-segregated society (UN 1948). However, these ideals, values, and principles may be challenging concerning how inclusion is understood and how the demand for inclusion is followed up in classrooms.

Begrepet inkludering er preget av et mangfold av forståelsesrammer og diskurser. I min avhandling adresseres hovedsakelig hvorvidt ulike forståelsesrammer og diskurser påvirker skolene og lærernes praksis når de står i møte med elevmangfoldet. Et spørsmål som ofte reises, er hvorvidt den brede politiske støtten har tilstrekkelig innvirkning på praksisfeltet (Ainscow, 2020; Haug, 2017a). Haug (2022) stiller spørsmålet om den manglende innvirkningen kan forstås i lys av Lidermans (1997) begrep «frosne ideologier» som kjennetegnes av at tidligere mentaliteter, regelverk og praksiser ikke slipper tak.

Takala et al. (2012) hevder at en av de store utfordringene med inkluderingsbegrepet er at begrepet er politisk skapt. Dersom begrepet hadde hatt sitt utspring fra klasserommet, ville det sannsynligvis vært en beskrivelse av en etablert praksis. Dersom begrepet hadde hatt sitt utspring fra forskning, ville det sannsynligvis vært klart definert. Når begrepet derimot har sitt utspring fra politisk hold, er det mer uklart hva som ligger i begrepets innhold. Ansvar for operasjonalisering og implementering blir dermed gitt til den enkelte lærer på den enkelte skolen. Haug (2014, s. 284) påpeker derfor at «*det er lang avstand fra beslutningstaking til gjennomføring i praksis*». Selv om lærere i utgangspunktet er positive til inkludering som et ideal, er tendensen at jo lenger bort fra klasserommet man befinner seg, desto mer positiv er man til idealet om en inkluderende praksis (Avramidis & Norwich, 2002). Dette bør ikke tolkes i retning av at lærere ikke støtter et slikt ideal (Mathison, 1988), men det er lettere å stå på avstand og peke på hva andre skal gjøre. Utvikling og implementering av en inkluderende praksis kan derfor tjene som et godt eksempel på at noen ting er «lettere sagt enn gjort».

## 1.1 Avhandlingens formål

Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) introduserer et ordskifte, der inkluderer rommer alle elever og ikke utelukkende sårbare grupper. Ainscow (2020, s. 9) tar også utgangspunkt i alle elever, men understreker «*At the same time, it involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalization, exclusion or underachievement*». Når denne avhandlingen adresserer et ekstra fokus på utfordrende atferd, handler det om at inkluderingsidealet i møte med utfordrende atferd ser ut til å være noe av det mest komplekse og krevende lærerne står overfor (Avramidis & Norwich, 2002; Buttner et al., 2015; de Boer et al., 2011; Gidlund, 2018b; Willmann & Seeliger, 2017). I møte med utfordrende atferd kommer mange av dilemmaene knyttet til inkludering ekstra til uttrykk, og lærere opplever derfor å komme i et krysspess der de blant annet må balansere hensynet til den enkelte elev opp imot fellesskapet og faglig utvikling opp imot sosial utvikling. Når jeg i avhandlingen bruker begrepet «utfordrende atferd», er det viktig å understreke at begrepet i denne sammenhengen ikke har en klar avgrensning. Bakgrunnen for dette tar utgangspunkt i en erkjennelse av at hva den enkelte lærer eller skole opplever som utfordrende, er en subjektiv vurdering. Den enkelte lærer vil derfor ha ulike oppfatninger av begrepet. Dersom en forenklet tenker seg utfordrende atferd på et kontinuum fra utagerende atferd på den ene siden til innagerende atferd på den andre siden, vil noen lærere oppleve den utagerende delen av kontinuumet som mest utfordrende, mens andre vil oppleve den innagerende delen av kontinuumet som mest utfordrende.

Et bilde som har tegnet seg i norske medier de siste årene, er at omfanget av utfordrende atferd i skolen ser ut til å være økende. Å si noe om utvikling av omfanget knyttet til utfordrende atferd i skolen, er vanskelig dersom en samtidig åpner for subjektive vurderinger av fenomenet. Samtidig er det kanskje mulig å få noen indikasjoner ved å se på forskning fra områder som kan knyttes til fenomenet utfordrende atferd mer indirekte. Eksempelvis er diagnoser som ADHD, Tourettes syndrom, og autismspekterforstyrrelser ofte koblet til fenomenet utfordrende atferd (Kristjansson, 2009), og om man ser på utvikling i forhold til forekomst, har det over lang tid vært en jevn økning av denne type diagnoser (Atladottir et al., 2015; Collishaw, 2015; Maenner et al., 2021; Safer, 2018). Om det her er snakk om en reell økning av barn med denne type problematikk eller om det heller bør forstås som et uttrykk for bedre kartlegging av barn og unge som strever, er et viktig spørsmål. Likevel mener Barker & Mills (2018) at lærerne har en del av ansvaret for denne utviklingen

---

ettersom de, som resten av samfunnet, har en økende tendens til å forklare utfordrende atferd som uttrykk for nevrobiologiske funksjoner og dysfunksjoner (Erlandsson & Punzi, 2017). Lærerne er blant de første som foreslår diagnoser som eksempelvis ADHD (te Meerman et al., 2017) dersom elevens atferd blir utfordrende. Dersom en tar utgangspunkt i Statistisk sentralbyrås (SSB) levekårsundersøkelse i Norge fra 2019, svarer 26 % av lærerne i grunnskolen at de har blitt utsatt for vold og trusler det siste året. Dette er kun 1 % lavere enn yrkesgrupper som politi og vaktvesen. Det å være lærer i grunnskolen innebærer dermed at man har fire ganger så høy risiko for å bli utsatt for vold og trusler sammenlignet med yrkesgrupper i Norge totalt sett, der prosentandelen ligger på 7,1 %. Lignende tall finner en også internasjonalt (Rudkjoebing et al., 2020). Dersom en ser til Oslo kommune der en gjennom media har fått inntrykk av at situasjonene med vold og trusler er særlig krevende, viser *Årsrapport om vold og trusler i Osloskolen* (2021) en økning fra 3170 registrerte hendelser i 2017 til 3576 registrerte hendelser i 2021, med en topp i 2019 da antall registrerte hendelser var på 4840. Om dette er uttrykk for at det er blitt mer krevende forhold i skolen, eller om det først og fremst handler om mer bevissthet rundt tematikken, er det vanskelig å si noe sikkert om. I en rapport fra Rogaland Revisjon (2022), kommer det frem at antall registrerte volds- og trusselhendelser på skolene i Haugesund kommune for 2015 var 32. I 2021 var tallet økt til 320 registreringer, altså en tidobling. Her presiseres det i rapporten at hovedverneombudet i 2015 sendte et skriv til skolene og oppfordret til å melde avvik ettersom det var mistanke om underrapportering.

Om en tar utgangspunkt i et elevperspektiv, viser både Ungdataundersøkelsene (Bakken et al., 2019; Eriksen, 2021, 2022; Pedersen & Eriksen, 2019) og HUNT-studien (Krokstad et al., 2022) en jevn økning i ungdommers selvrapporterte psykiske helseplager de siste tiårene. Heller ikke dette ser ut til å være et særnorsk fenomen da en finner de samme tendensene internasjonalt (Collishaw, 2015; Hagquist et al., 2019). I takt med økning i elevens selvrapporterte psykiske helseplager, er også ufrivillig skolefravær en økende utfordring i en rekke land, (Gren-Landell et al., 2015; Havik & Ingul, 2021) som igjen medfører risiko for å skade elevenes sosioemosjonelle utvikling (Heyne et al., 2019). Selv om det neppe finnes enkle forklaringer på denne utviklingen, viser flere undersøkelser at skolen er det området der flest ungdommer opplever press, og at dette presset til tider oppleves så belastende at det påvirker elevenes psykiske helse i negativ retning (Bakken et al., 2019; Bakken, 2021; Högberg et al., 2020). Skolens rolle i forhold til elevens psykiske helse er derfor et tveegget sverd, der den på den ene siden står i en unik posisjon til å kunne forebygge og fange opp

elever som strever, mens den på den andre siden står i fare for å eksponere elevene for situasjoner som er destruktive for den psykiske helsen (Bru et al., 2016). Skaalvik og Skaalvik (2022) peker derfor på sammenhengen mellom selvverdt teori og psykisk helse, og understreker viktigheten av at elevene må få oppleve mestring i skolen, samt erfare at innsats fører til fremgang. Tilpassede og realistiske utfordringer til elevene blir derfor avgjørende i en helsefremmende skole, og Uthus (2017) introduserer i den sammenhengen det hun omtaler som om «et helsefremmende inkluderingsbegrep».

Selv om det ut ifra dette er vanskelig å si noe konkret om omfang og utvikling knyttet til utfordrende atferd, understreker bildet som er skissert over uansett at utfordrende atferd er et tema som berører de fleste lærere. I dette landskapet oppleves noen ganger dilemmaene og krysspresset lærerne står i opp imot inkluderingsidealet som så krevende, at det vokser frem en «umulighetsdiskurs» blant lærerne. En slik umulighetsdiskurs tar ofte utgangspunkt i at læreren er enig i inkluderingsidealet på et overordnet nivå, men har samtidig en oppfatning av at det alltid vil være elever som ikke passer inn i den ordinære skolen (Gidlund, 2018b). Ofte vil en slik diskurs hente sin logikk i fra individorienterte forklaringsmodeller og den såkalte «bell curve thinking» (Florian, 2015) som tar utgangspunkt i normalfordelingskurven og fremmer en tenkning om at det statistisk sett vil være enkelte elever som avviker fra «det normale». Disse elevene betraktes som så annerledes at de mangler både egenskaper og ferdigheter til å ta del i fellesskapet (Barker & Mills, 2018; Gidlund & Boström, 2017; Malmqvist, 2016). Utfordringen med en slik umulighetsdiskurs er at det utfordrer ideen om at inkludering handler om alle elever, og åpner for at det alltid finnes unntak. Selv i Salamancaerklæringen finnes det støtte for en slik reservasjon. Til tross for å rette oppmerksomheten mot alle, heter det at “*The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible (min understrekning) regardless of any difficulties or differences they may have*” (UNESCO, 1994, s.11). Ettersom det selvsagt ikke finnes objektive kriterier for hva som er mulig og hva som er umulig, blir det opp til den enkelte skole og lærer å vurdere dette. Den enkelte lærers og skolens virkelighetsoppfatning legger derfor føringer for den pedagogiske praksisen knyttet til inkludering (Norwich, 1994). Skoler som ser ut til å lykkes med inkludering i møte med utfordrende atferd, beskriver at de som skole har utviklet det som kan kalles et «inkluderende etos» eller en slags kultur for mangfold (Malmqvist, 2016). En slik kultur kjennetegnes først og fremst av at lærerne har endret sin måte å tenke på i møte med elevene, og spesielt ser de ut til å ta forlatt «the bell-curve thinking» som en styrende tilnærming.

---

Med dette som bakteppe adresserer denne avhandlingen et tema og en utfordring som berører hele utdanningssektoren, og som det profesjonsfaglige fellesskapet i og rundt skolen må forholde seg til. Hensikten er å posisjonere avhandlingen mot dagens kunnskapsstatus på feltet, samt å bidra til å øke dette kunnskapsgrunnlaget. Konteksten for studien er spesielt knyttet til norsk grunnskole, men tematikken, dilemmaene og spørsmålene studien reiser, er relevante i en bredere kontekst nasjonalt og internasjonalt. Basert på dette er det overordnede forskningsspørsmålet for denne avhandlingen:

*Hvorvidt kan ulike virkelighetsoppfatninger knyttet til inkludering og utfordrende atferd påvirke utviklingen av en inkluderende praksis i skolen, og hvordan utvikles og utfordres lærernes virkelighetsoppfatning gjennom det profesjonsfaglige fellesskapet.*

## 1.2 Utdanningspolitisk bakteppe

Når en skal posisjonere et prosjekt inn i en utdanningspolitisk kontekst, er en av de store utfordringene å velge ut hvor en skal starte. Når verdier som likeverd og inkludering har en sterk tradisjon i den norske skolen, er dette først og fremst et resultat av en gradvis utvikling som kan spores langt tilbake i tid. I tillegg må den skolepolitiske utviklingen også forstås parallelt med den politiske utviklingen generelt i samfunnet. Det er få begrep som har hatt større innvirkning på utdanningssektoren de siste tiårene enn begrepet inkludering, og det er i dag mer eller mindre global enighet om etablering av inkluderende utdanningssystemer (Amor et al., 2019; Kiuppis, 2011; Nilholm, 2020; Nilholm & Göransson, 2017). Dersom en skal prøve å få tak i dagens forståelse av inkluderingsbegrepet i norsk skole, er det naturlig å trekke linjer helt tilbake til allmueskolen. Allerede tilbake til 1739 finner man politiske intensjoner om å utvikle en «skole for alle», men til tross for eksempler på at man også på den tiden snakket om å tilrettelegge med utgangspunkt i barnets forutsetninger, hadde en skole for alle en rekke unntak (Johnsen, 2019). Innføringen av skolen for alle var også religiøst motivert da skolen først og fremst hadde fokus på leseopplæring og konfirmasjonsforberedelse. Skolen var derfor ikke bare et tilbud, men også en plikt, og nettopp denne plikten ble etter hvert en utfordring med tanke på at skolen «for alle» i realiteten kun gjaldt for noen utvalgte grupper. I folkeskoleloven av 1889 ble det også eksplisitt uttrykt at folkeskolen ikke gjaldt for 1) elever med åndelige eller fysiske nedsettelser, 2) barn som hadde smittsomme sykdommer og sist, men ikke minst, 3) elever med utfordrende atferd. I 1896 ble også «Lov om behandling av forsømte børn» innført der det blant annet het at barn kunne sendes bort dersom «det på grunn av slett oppførsel fra

---

*barnets side, mot hvilken hjemmets eller skolens oppdragelsesmidler har vist sig maktesløs, eller andre mislige forhold fremstiller sig som nødvendig å bortsette det for å redde det fra sedelig undergang»* (Theiste, 1925). Med utgangspunkt i «Lov om abnorme barns undervisning» av 1881 og «Lov om behandling av forsømte børn» av 1896, ble det flere steder i landet etablert egne skolehjem og internatskoler for barn som falt inn under disse bestemmelsene (Askildt & Johnsen, 2014). Innføringen av en egen spesialskolelov kan forstås i lys av flere parallelle prosesser. På den ene siden vokste det frem opplæringsoptimistiske ideer i Europa der en gikk fra å vurdere en del barn og unge som ikke opplæringsdyktig, til å tenke at alle kunne lære (Simonsen & Befring, 2019). Samtidig utviklet det seg en tanke om at samfunnet måtte vernes fra barn og unge som kunne forstyrre den sosiale ordenen. I mellomkrigstiden hadde både skolehjemmene og internatskolene en viktig oppgave med tanke på å ivareta normaliteten i samfunnet (Simonsen, 2010). Spesialskoleloven fra 1951 resulterte derfor i en kraftig utbygging av statlige spesialskoler som blant annet omfattet elever med synshemming, hørselshemming, talehemmede, elever med lærevansker og elever med atferdsvansker. Etter hvert ble dette normalitetsvernet utfordret av ideer knyttet til blant annet menneskerettigheter, likestilling og fokus på alle menneskers likeverd (UN, 1946). Resultatet ble i 1976 en felles skolelov for alle barn, og spesialskoleloven ble opphevet. Den integreringsideologien som vokste frem gjennom 1970- og 80-tallet, må kunne karakteriseres som en forløper til det som vi i dag kjenner til som inkluderingsideologien. Parallelt med at integreringsideologien vokste frem, dukket det opp en rekke alternative skoler ut over 70-tallet. Disse skoletilbudene var kommunale og interkommunale, der målgruppen var elever med utfordrende atferd som mistriddes i skolen. Ofte var disse alternative tilbudene lokalisert i bygg som i liten grad ga preg av å være tradisjonell skole. I tillegg var undervisningen gjerne knyttet til mer fysiske og praktiske aktiviteter (Sorkmo, 2011). I en undersøkelse fra 1991 anslås det at det var ca. 50 slike alternative skoler i Norge for denne elevgruppen (Sørli, 1991). I tiden frem mot 1992 ble de statlige spesialskolene som et resultat av integreringsdebatten gradvis omorganisert fra statlige til kommunale og fylkeskommunale skolevirksomheter. De statlige spesialskolene ble deretter avviklet i 1992 og noen ble omgjort til kompetansesentre (Sorkmo, 2011). Til tross for at inkluderingsidealet derfor må kunne sies å ha en forholdsvis lang historie, ble inkluderingsbegrepet først innført i nasjonale læreplaner etter Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Inkludering ble gjennom Salamancaerklæringen internasjonalt introdusert for utdanningssektoren og omtales ofte som en game-changer innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet (Øen & Krumsvik, 2021). En viktig omdreining i forbindelse

---

med Salamancaerklæringen, var at den også introduserte et skifte fra å utelukkende snakke om inkludering av barn og unge med spesialpedagogiske opplæringsbehov, til å koble inkluderingsbegrepet til «alle» elever.

Dersom en skal plassere denne avhandlingen inn i dagens utdanningspolitiske ståsted, står Meld. St. 21 (2016–2017) - *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* helt sentralt. Meldingen introduserer en ny modell for kompetanseutvikling i skolen, og understreker at: *«Kompetanseutvikling er et av de viktigste virkemidlene staten har for å støtte opp under arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Det er også et viktig virkemiddel for at lærerprofesjonen skal kunne utøve profesjonelt skjønn og utvikle profesjonen videre»* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 84). Kravet om utvikling har aldri vært større for skolesektoren (Fullan, 2017). Når nye tanker og reformideer skal iverksettes i skolen, har Utdanningsdirektoratets (Udir) et sentralt ansvar både som oversetter og igangsetter av arbeid med innføring av nye tanker og ideer. Dersom en tar et tilbakeblikk på hvordan Udir har forvaltet dette ansvaret siden det ble etablert i 2004, kan en finne spor av ulike implementeringstilnærminger, der den hierarkiske doktrinen kan sies å ha vært førende for utdanningssektoren de siste ti-årene (Røvik et al., 2014). Når Meld. St. 21 (2016–2017) - *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* introduserer en ny modell for kompetanseutvikling i skolen, konkluderes det med at den relativt topptunge og sentralt styrte utviklingen på skolefeltet har vært nødvendig eksempelvis i forbindelse med satsing på grunnleggende ferdigheter. Samtidig erkjennes det at slike nasjonale kompetansesatsinger i for liten grad åpner for lokal tilpasning. Det konkluderes derfor med at den nye kompetansestrategien må være desentralisert og bygge på lokale behov. I så måte beveger en seg vekk i fra en hierarkisk doktrine og over mot en profesjonsdoktrine som legger til grunn at «den vet best hvor skoen trykker, som har den på». En slik endring innebærer også en ansvarsforskyvning der kommunene, skolene og ikke minst lærerne får et større ansvar for utvikling av profesjonene. Dette gjenspeiles også i forbindelse med innføringen av ny læreplan der det i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017c) legges vekt på at *«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis»*. Selv om Overordnet del ikke presiserer hva som legges i begrepet profesjonsfaglig fellesskap kan Lave og Wenger's (1991) begrep "community of practice" fungere som en støtte. Wenger (2011, s. 1) definerer et "community of practice" (CoP) som "groups of people who share a



---

*concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly*”. Det er derfor rimelig at en i forbindelse med begrepet «profesjonsfaglig fellesskap» også inkluderer skolens støttesystem. Meld. St. 21 (2016–2017) - *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* understreker nettopp behovet for å styrke laget rundt barnet, der eksempelvis PP-tjenesten er en sentral aktør.

Dersom en ser på oppfølgingen av Meld. St. 21 (2016–2017) - *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, ble resultatet en desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskole kalt Dekomp, og senere en ordning for kompetanseutvikling i barnehage kalt Rekomp. Like etter at den nye kompetanseutviklingsmodellen ble introdusert, ble det også lagt frem en rapport fra et ekspertutvalg som hadde i oppgave å vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og i den videregående opplæringen. Den såkalte Nordahl-rapporten (Nordahl, 2018, s. 7) konkluderte med at «*Dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge*». Som en oppfølging av blant annet Nordahl-rapporten, varslet Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019a) behovet for kompetanseutviklingstiltak innenfor det spesialpedagogiske feltet på linje med Dekomp og Rekomp. En *desentralisert ordning som retter seg mot det spesialpedagogiske feltet fikk senere navnet Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (heretter kalt Kompetanseløftet). Den overordnede målsetningen med Kompetanseløftet er at alle barn skal få oppleve et godt tilpasset og inkluderende opplæringstilbud, og en viktig føring for Kompetanseløftet er at det allmenne og det spesialpedagogiske tilbudet i større grad må sees i sammenheng. Det er nettopp i dette skjæringspunktet denne avhandlingen plasserer seg. Tilnærmingen som ligger til grunn for utvikling av en inkluderende praksis, forutsetter en komplementær tenkning der en trekker inn elementer fra både det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske fagfeltet (Hausstätter, 2012). Nes (2017) hevder at en i norsk sammenheng har en tendens til å forstå inkludering som at elever med spesialpedagogiske behov er plassert i ordinær undervisning sammen med sine medelever på sin lokale skole. Når det påpekes at det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske i større grad må sees i sammenheng, har dette også gitt næring til det som lenge har vært en viktig utdanningspolitisk målsetning i Norge, som handler om å redusere behovet for spesialundervisning gjennom å styrke tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2007). Reduksjon av spesialundervisning og økt

---

kvalitet på spesialundervisningen, har i kjølvannet av Kompetanseløftet og Nordahl-rapporten (Nordahl, 2018) fått mye oppmerksomhet. Det gjøres også tydelige koblinger mellom organisering av spesialundervisning og begrepet «inkluderende praksis». En kan til tider få inntrykk av at lav andel spesialundervisning blir tolket som en indikator for en inkluderende praksis (Øen, 2022).

Det som derimot har fått mindre oppmerksomhet, men som også diskuteres i Nordahl-rapporten (2018), er omfanget av elever som mottar hele eller deler av sin opplæring i alternative opplæringsarenaer. Målgruppen for slike alternative opplæringsarenaer er elever som viser problematferd og/eller har lav motivasjon for tradisjonelt skolearbeid. Rapporten beskriver «*en tendens til at stadig flere elever mottar tilbud på utsiden av klassefelleskapet*» (Nordahl, 2018, s. 103), og det vises blant annet til en tredobling av slike smågruppetiltak over en 15 årsperiode. Rapporten baserer seg blant annet på en studie (Jahnsen et al., 2006) der en kartla smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet. I tillegg støtter Nordahl-rapporten seg på en tilsvarende studie (Jahnsen et al., 2011) som retter seg mot barneskolene. I Utdanningsdirektoratets rundskriv, Udir-3-2010, med endringer fra 1. august 2020, reguleres det for bruk av alternative opplæringsarenaer. Her kommer det fram at det rettslige grunnlaget for bruk av alternative opplæringsarenaer, i hele eller deler av opplæringen, er spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Det understrekes at bruken av en alternativ arena er et såpass stort inngrep i elevens rettigheter, at det ikke er tilstrekkelig med samtykke fra eleven. En kan heller ikke plassere en elev på en alternativ arena utelukkende på grunnlag av foreldrenes samtykke. I undersøkelsen fra Jahnsen et al. (2011) kom det fram at kun halvparten av elevene i tiltakene på barnetrinnet hadde en individuell opplæringsplan etter § 5.1 i opplæringsloven. Det betyr at ca. halvparten av elevene som deltok i disse tiltakene ikke deltok på bakgrunn av enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette belyser at segregerte undervisningstilbud utenfor det ordinære felleskapet ikke utelukkende knytter deg til spesialundervisning. Det kan se ut til at det i mange tilfeller er tilstrekkelig at en viser «problematferd» og lav skolemotivasjon. Det som er interessant i forbindelse med kunnskapsgrunnlaget som Nordahl-rapporten baserer seg på, er at kartleggingen fra 2006 (Jahnsen et al., 2006) var den første av sitt slag siden Sørli gjennomførte en lignende undersøkelse i 1991. Når Nordahl-rapporten (2018) viser til at stadig flere elever mottar opplæringen sin på utsiden av klassefelleskapet gjennom slike alternative tilbud, skulle en tro at en raskt satte i gang et arbeid for å kartlegge om den utviklingen det rapporteres om i 2006 og i 2011 har fortsatt. Likevel finnes det ingen norske kartleggingsstudier av dette

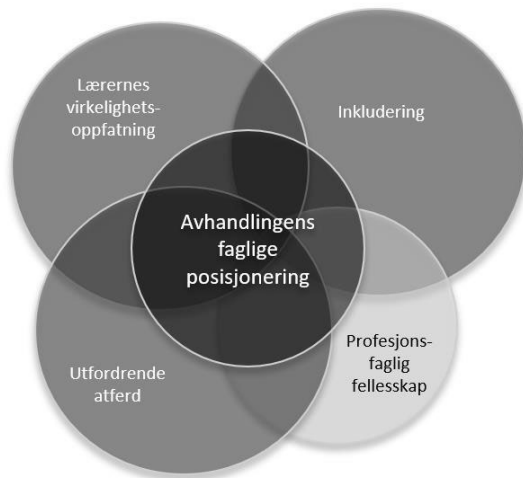
siden 2011 (Jahnsen et al., 2011). Dette sier kanskje noe om interessen rundt elevgruppen som viser problematferd og lav skolemotivasjon når det kommer til om de er en del av fellesskapet eller ikke.

### 1.3 Avhandlingens kunnskapsgrunnlag

Et grunnleggende prinsipp innenfor all forskning er at nye kunnskapsbidrag innenfor et fagfelt, alltid bygger videre på eksisterende kunnskapsgrunnlag. Boote og Beile (2005, s. 3) understreker derfor viktigheten av at Ph.d.-kandidaten *“needs to understand what has been done before, the strengths and weaknesses of existing studies, and what they might mean. A researcher cannot perform significant research without first understanding the literature in the field”*. En grundig kunnskapsgjennomgang handler blant annet om å knytte eget forskningsspørsmål til pågående diskusjoner innenfor forskningsfeltet, hindre utilsiktet replikasjon av andres arbeid, identifisere kunnskapshull, og på bakgrunn av dette plassere seg selv og eget forskningsbidrag inn i forskningsfeltet (Creswell, 2009).

En systematisk søken etter relevant litteratur kjennetegner på mange måter hele Ph.d.-prosessen. Allerede i forbindelse med utvikling av en prosjektskisse, starter arbeidet med å få oversikt over og sette seg inn i kunnskapsfronten. Mitt Ph.d.-prosjekt sikter seg inn mot et stort og sammensatt fagfelt, noe som slett ikke er uvanlig innenfor utdanningsforskningen. Boote og Beile (2005) beskriver problemstillingene innenfor utdanningsforskning som mer *«messy and complicated»* enn i de fleste andre fagfelt. Dette fremheves også av Biesta (2013) som peker på at «educational research» ofte hviler på teoretiske bidrag fra andre disipliner, noe som fører til at en ofte beskriver utdanningsforskningen som interdisiplinær. Prosjektet mitt tangerer i så måte ulike fagfelt gjennom å adressere vitenskapsfilosofiske temaer, samt læring og utvikling på både individnivå og organisasjonsnivå. Dette illustrerer på mange måter kompleksiteten Boote og Beile (2005) omtaler, noe som har gjort at det har vært ekstra viktig å jobbe grundig med forskningsspørsmålene for å avgrense avhandlingens faglige posisjonering.

Figur 1 – Avhandlingens faglige posisjonering



Figur 1 er en forenklet illustrasjon av avhandlingens faglige posisjonering der særlig fire sentrale tema danner utgangspunkt og således legger føringer for litteraturgjennomgangen. Mens 1) *lærernes virkelighetsoppfatning* knyttet til 2) *inkludering* og 3) *utfordrende atferd* kan karakteriseres som litteraturgjennomgangens forgrunn, er 4) *det profesjonsfaglige fellesskapet* mer å forstå som bakgrunn. Med dette menes at temaet *profesjonsfaglig fellesskap* i litteraturgjennomgangen først og fremst handler om hvorvidt og eventuelt hvordan litteraturen omtaler det profesjonsfaglige fellesskapet som en inngang til de tre andre temaene.

Hvor omfattende en litteraturgjennomgang skal være, er en krevende avveining spesielt for uerfarne forskere som Ph.d.-kandidater. Bruce (2001, s. 161) hevder i den forbindelse at “*Students need to relinquish their attempts to be comprehensive and attend instead to learning to discern significant works*”. Dersom en vektlegger *comprehensiveness* i den forstand at man søker å dekke all litteratur innenfor et fagfelt, bygger dette på et objektivt kunnskapssyn, noe som antyder at det eksisterer et bestemt sett med informasjon som **må** identifiseres gjennom litteraturgjennomgangen. Bruce (2001, s. 163) argumenterer heller for en «*subjective approach*», der litteraturgjennomgangen først og fremst søker å etablere forbindelser og mening knyttet til egen forskning. En slik tilnærming har også klare paralleller til det som man ofte omtaler som tradisjonelle/narrative litteraturreviewer (Krumsvik & Røkenes, 2016). Når jeg støtter meg til en tradisjonell/narrativ review i

forbindelse med avhandlingens kunnskapsgrunnlag, er det viktig å understreke at dette ikke står i motsetning til det å være systematisk og grundig. Et tradisjonelt/narrativt litteraturreview handler vel så mye om å sikre at relevant litteratur ikke avvises fordi det faller utenfor rigide søkekriterier.

Til en viss grad overlapper denne litteraturgjennomgangen med de tre vedlagte artiklene. Særlig gjelder dette artikkel 1, som nettopp er en review-artikkel. Det som likevel skiller denne litteraturgjennomgangen fra artiklene, er at den har et bredere «scope» og tar utgangspunkt i avhandlingens overordnede forskningsspørsmål. Til grunn for litteraturgjennomgangen ligger det som kan karakteriseres som en «*hybrid search strategy*» (Wohlin et al., 2022, s. 1) der en kombinerer systematiske databasesøk med “snowballing” eller “hand searching”, “personal archive” så vel som tips fra andre fagfeller. Innledningsvis presenterer jeg et utvalg av tidligere kunnskapsoppsummeringer som tangerer denne avhandlingens faglige posisjonering, og som dermed både har informert og inspirert dette Ph.d.-prosjektet. Det er viktig å understreke at det her er snakk om tangering, i den forstand at tematikken i de tidligere kunnskapsoppsummeringene på ulike måter og i ulik grad berører tematikken i denne avhandlingen. Det er derfor ikke snakk om en fullstendig overlapping med avhandlingens scope. Jeg vil deretter presentere en egen kunnskapsoppsummering på bakgrunn av systematiske databasesøk, før jeg presenterer noen norske bidrag som på ulike måter og i ulik grad er relevant for mitt prosjekt.

### **1.3.1 Tidligere kunnskapsoppsummeringer**

Ettersom Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) ofte omtales som startskuddet for inkludering, har jeg først og fremst konsentrert meg om kunnskapsoppsummeringer etter tusenårsskiftet. Jeg velger å presentere åtte kunnskapsoppsummeringer i kronologisk rekkefølge, for å kunne følge utviklingen over en 20-års periode.

Den første oppsummeringen, som det også refereres mye til i litteraturen, er fra Avramidis og Norwich (2002) og har tittelen «Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature». Studien ser på lærernes holdninger til både integrering og inkludering, men gjør ingen klare skiller mellom begrepene. Det som ser ut til å påvirke lærernes holdninger til inkludering i størst grad, er type og alvorlighetsgrad av elevenes vansker/utfordringer. Lærere er mer positive til inkludering av elever med lettere funksjonsnedsettelse, enn elever med alvorlige lærevansker. Når det kommer til type

---

vanske, er lærerne mest negative til inkludering av elever med atferdsvansker. Selv om det er det Avramidis og Norwich (2002) omtaler som «Child-related Variables», som ser ut til å ha størst påvirkning, knytter lærernes holdninger til inkludering seg også til «Teacher-related variables». Eksempelvis ser det ut til at kvinner er noe mer positive enn menn, samt at lærere med lang undervisningserfaring, er mer negative enn lærere med kort undervisningserfaring. Erfaring med å undervise elever med spesialpedagogiske behov ser ut til å bidra positivt på lærernes holdninger, og lærere som har fått trening/opplæring i å undervise elever med spesialpedagogiske behov er også mer positive enn de som ikke har fått slik trening/opplæring. I tillegg ser tilgjengelighet av støtte på klasseroms- og skolenivå ut til å påvirke lærernes holdninger i stor grad. «Støtte» er i denne sammenhengen et vidt begrep og handler både om materielle ressurser, så vel som støtte fra ledelsen og faglig veiledning fra eksterne støttespillere. Uten tilstrekkelig opplevd støtte opplever læreren at de er overlatt til seg selv, og det er derfor også interessant at studien peker på at holdninger til inkludering ser ut til å være mer positive jo lengre avstanden er til klasserommet og barna. Avramidis og Norwich (2002, s. 142) konkluderer derfor med at *“the provision of extensive opportunities for training at the pre- and in-service levels should be seen as a top priority for the policy-makers”*.

I den andre kunnskapsoppsummeringen, “Regular primary schoolteachers’ attitudes towards inclusive education: a review of the literature”, adresseres grunnskolelæreres holdninger til inkluderende opplæring. Her foretar de Boer et al., (2011) en gjennomgang av 26 empiriske studier publisert mellom 1998 og 2008. Det de konkluderer med, er at lærere ser ut til å være positive til inkludering på et prinsipielt og overordnet nivå. Samtidig uttrykker lærerne mer nøytrale og negative holdninger til inkludering når dette knyttes til praksis i eget klasserom. Lærerne vurderer heller ikke seg selv som kompetente og trygge på å undervise elever med spesielle behov. Også denne kunnskapsoppsummeringen indikerer at lærernes holdninger er relatert til typen funksjonsnedsettelse/utfordring. Lærere viser mest negative holdninger til inkludering av elever med lærevansker, ADHD eller atferdsproblemer, mens de har mer positive holdninger til inkludering av elever med fysiske og sensoriske funksjonsnedsettelser. Undervisningserfaring trekkes frem som en variabel knyttet til lærernes holdninger, der lærere med mindre undervisningserfaring har mer positive holdninger til inkludering enn lærere med lang erfaring. En mulig forklaring på dette som trekkes fram av de Boer et al. (2011) er at lærere med lang undervisningserfaring risikerer å bli «foreddet» i yrket sitt. Det ser likevel ut til at det er tydelige holdningsforskjeller mellom

lærere som har erfaring med å undervise elever med spesialpedagogiske behov, og lærere som ikke har slike erfaringer. Lærere med erfaring i å undervise elever med spesialpedagogiske behov viser seg å ha mer positive holdninger enn lærere uten erfaring. Sist, men ikke minst, peker kunnskapsoppsummeringen på at lærere som har mottatt opplæring knyttet til elever med spesialpedagogiske behov, viser mer positive holdninger til inkluderende opplæring sammenlignet med lærere som ikke har fått slik opplæring. Det understrekes derfor at dersom lærerutdanning, samt etter-, og videreutdanning av lærere vektlegger elever med spesielle behov i vanlig opplæring, vil dette kunne føre til mer positive holdninger til inkluderende opplæring.

I den tredje kunnskapsoppsummeringen, “Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in England and internationally”, tar Armstrong (2014) utgangspunkt i 15 artikler publisert etter år 2000. Artikkelen adresserer læreres oppfatninger av barn innenfor kategorien sosiale vansker, emosjonelle vansker og atferdsvansker og hvordan dette påvirker arbeidet med inkludering. Artikkelen oppsummerer blant annet metodiske tilnærminger og den teoretiske innfallsvinkelen til kobling mellom lærernes holdning og deres praksis. Av de 15 artiklene, er de fleste kvalitativt orientert, enten de er rene kvalitative studier eller mixed method design. Fire av studiene beskrives som *discussion papers*, seks av studiene har et mixed method design, fem har en ren kvalitativ tilnærming, mens kun én studie har et kvantitativt design. Når det kommer til teoretisk rammeverk trekker Armstrong (2014) frem studier som er informert av Ajzens (1991) «Theory of planned behaviour» som kan beskrives som en psykologisk teori som knytter «beliefs» til atferd. Flere av studiene støtter seg i tillegg til ulike attribusjonsteorier der blant annet Weiners attribusjonsteori fremheves (Weiner & Hoffman, 1985; Weiner & Weiner, 1974), sammen med Banduras sosialkognitive teori (Bandura, 1986). Artikkelen konkluderer med viktigheten av videreutdanning og etterutdanning der lærere kontinuerlig får muligheten til å utvikle seg. Det understrekes at lærere i større grad må bli utstyrt med «*a menu of research-informed, rather than rhetoric-full, strategies for engaging children who present unusual or challenging behaviours*» (Armstrong, 2014, s. 741). Sist, men ikke minst, fremheves det at lærernes praksis i stor grad henger sammen med deres mestringstro. Lærerens mestringstro er igjen formet av deres opplevelse av hva som faktisk skjer i skolen. Dette innebærer at graden av mestringsskapasitet hos den enkelte lærer, samt skolens kollektive mestringsskapasitet har stor betydning med tanke på å bygge nødvendig mestringstro. Mestringstro vil derfor kunne

---

støtte en lærers evne til å håndtere det daglige følelsesmessig krevende arbeidet som ligger i det å møte utfordrende atferd innenfor rammene av en inkluderende praksis.

Til tross for at inkludering i møte med utfordrende atferd er en utfordring for mange lærere, konkluderer den fjerde kunnskapsoppsummeringen, «Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature» (Buttner et al., 2015), med at enkelte lærere likevel klarer å få frem det beste i elevene som utfordrer. Buttner et al., (2015) viser i den forbindelse til forskning som peker på lærernes personlighet som en underliggende faktor for å forklare disse variasjonene. Kunnskapsoppsummeringen har gjennomgått litteratur i tidsrommet 2000-2013 som adresserer personlighetstrekk til det de omtaler som *ekspertlærere* i møte med utfordrende atferd. Med utgangspunkt i systematiske søk tar artikkelen utgangspunkt i 13 tidsskriftartikler og en Ph.d.-studie. Et viktig utgangspunkt for Buttner et al., (2015) er at personlighetstrekk er dynamiske, og Buttner et al. støtter seg videre til den såkalte «Femfaktormodellen for personlighet» (Costa & McCrae, 1992) i det analytiske arbeidet. Femfaktormodellen opererer med personlighetsfaktorene *Åpenhet for erfaringer*, *Planmessighet*, *Ekstrovertsjon*, *Medmenneskelighet* og *Nevrotisme*, og Buttner et al., (2015) finner at en lærers evne til å undervise elever med atferdsproblemer øker i takt med nivået på alle de fem personlighetsfaktorene, med unntak av *Nevrotisme*. De såkalte ekspertlærerne viser blant annet en genuin interesse for elever som viser emosjonelle vansker og atferdsforstyrrelser, og føler seg ansvarlige for elevenes følelsesmessige og atferdsmessige utvikling. De anvender også humor som metode for å bryte ned barrierene mellom lærer og elev, og er opptatt av å etablere nære lærer-elev-relasjoner. Videre finner Buttner et al., (2015, s. 475) at “*Expert teachers of students with behavioural problems are eager to make a difference to their students’ lives, have strong self-efficacy beliefs, and a range of pedagogic–didactic teaching skills at their fingertips*”. Ekspertlærere rapporteres som åpensinnede og fleksible individer, som også jevnlig reflekterer over egen faglig utvikling. Til slutt i artikkelen kommer Buttner et al., (2015) inn på implikasjoner for praksis og peker på at det vil være nyttig å utforske hvorvidt lærerstudenter og praktiserende lærere som ikke er «eksperter» kan tilegne seg noen av det en finner hos ekspertlærerne. Her foreslås blant annet kollegaveiledning, coaching (gjennom øretelefoner) fra en ekspertlærer i virkelige klasseromssituasjoner, og tilgang på visuelle eksempler av god praksis.



I den femte kunnskapsoppsummeringen, «SEBD inclusion research synthesis: a content analysis of research themes and methods in empirical studies published in the journal» *Emotional and Behavioural Difficulties from 1996-2014*, har Willmann og Seeliger (2017) gjort en analyse knyttet til metodisk tilnærming og tematisk innretning i empiriske studier publisert i tidsskriftet *Emotional and Behavioural Difficulties* fra 1996–2014. Av de 39 studiene som falt inn under utvalgskriteriene, var 29 fra Storbritannia. Fire studier ble utført i Nord-Amerika (USA og Canada), mens to artikler rapporterte forskningsresultater fra Australia. Videre var det en studie fra henholdsvis Finland, Tyskland, Hellas, Hong Kong og Irland. Når det kommer til metodisk tilnærming, har et flertall ( $n = 22$ ) av studiene et kvalitativt forskningsdesign. Ni studier er av kvantitativ natur, mens de siste åtte studiene har et mixed-method-design. Ved hjelp av innholdsanalyse ble de tematiske innretningen syntetisert til tre grunnleggende tema. Det første knyttet seg til *intervensjoner og programmer for å fremme inkluderende opplæring*. Her finner man typiske effektstudier der en vurderer ulike intervensjoner. Det andre temaet adresserte *individuelle erfaringer og personlig innsikt knyttet til inkludering og ekskludering*. Her finner man studier som tar utgangspunkt i «utfordrende elevers» selvopplevde erfaringer, erfaringer fra medelever til elever som viser utfordrende atferd, og sist, men ikke minst, læreres erfaringer knyttet til inkludering i møte med utfordrende atferd. Det siste hovedtemaet adresserer *reduksjon av risikoer for ekskludering*, der Willmann og Seeliger (2017) peker på at elever med «social, emotional, and behavioural difficulties» (SEBD) har en økt risiko for å bli utsatt for disiplinære tiltak og ekskludering fra skolen. Gjennomgående tematikk innenfor det tredje hovedtemaet er skolekultur, etos og lokal skolepolitikk. Til tross for at alle de 39 forskningsartiklene tar for seg inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd som et grunnleggende tema, konkluderer Willmann og Seeliger (2017) med at det mangler en felles forståelse eller klar definisjon av inkludering på tvers av artiklene. Mange av studiene baserer seg på en ganske implisitt og generell forståelse av inkludering som bygger på å få opplæring i «vanlig skolegang», i motsetning til opplæring i spesielle og alternative læringsmiljøer. Den samme «*conceptual vagueness*» (Willmann & Seeliger, 2017, s. 157) finner en også knyttet til terminologien «social, emotional, and behavioural difficulties» (SEBD), som artikkelen støtter seg til. Kunnskapsoppsummeringen konkluderer videre med at “*research on inclusive education should show greater diligence in the documentation of the research methods. Only if detailed information on methodological issues is provided can the reader assess the relevance of research findings*” (Willmann & Seeliger, 2017, s. 157).

---

Mens Willmann og Seeliger (2017) skriver om «social, emotional, and behavioural difficulties» (SEBD), støtter den sjette kunnskapsoppsummeringen, “Teachers’ attitudes towards including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream school: A systematic research synthesis” (Gidlund, 2018a), seg til terminologien «emotional and behavioural difficulty» (EBD). Gjennom en systematisk søkeprosess finner Gidlund (2018a) 15 artikler som alle inneholder empiriske data, adresserer læreres holdninger i møte med EBD, og sammenligner disse med læreres holdninger til andre elever med spesialpedagogiske behov innenfor ordinær opplæring. De 15 artiklene har opprinnelse fra 15 ulike land, og Gidlund (2018a) understreker at hverken inkludering eller utfordrende atferd ser ut til å ha et klart og universelt begrepsinnhold. Hun konkluderer med at: *“Both concepts are highly influenced by context, cultural traditions, and national policymaking, resulting in multiple interpretations and causing teachers to feel insecure about how to handle inclusion and EBD”* (2018a, s. 47). Med noen få unntak bekrefter resultatene fra syntesen at de fleste lærere har negative holdninger til inkludering av elever med EBD. Mye av bakgrunnen til de negative holdningene er at den utfordrende atferden alltid påvirker medelevene og læreren. Gidlund (2018a) peker derfor på at elever med utfordrende atferd skiller seg vesentlig fra elever med spesialpedagogiske behov som ikke utfordrer atferdsmessig. Til tross for at lærere i prinsippet er positive til inkludering og derav bør verdsette mangfold, er det ganske vanskelig for lærere å verdsette atferd som kan skade og true de andre elevene i klassen, samt forstyrre læringsprosessen. Når det også forventes at lærerne praktiserer i henhold til læreplanens krav og innhold, forutsetter dette at elever er en del av et trygt og godt læringsmiljø. Når lærere ikke opplever at dette er mulig, føler de på frustrasjon og utilstrekkelighet. Sist, men ikke minst, konkluderer kunnskapsgjennomgangen med at lærere føler at de er overlatt til seg selv i møte med utfordrende atferd. Lærerne etterlyser kvalifisert klasseromspersonell, mer fleksible klasserom, færre elever i hver klasse, mer tid til planlegging og refleksjon og mer tid til samarbeid med ressurspersonell. Lærerne er også tydelige på at de har for lite etterutdanning der de kan få mulighet til å tilegne seg nødvendige ferdigheter i møte med elever med EBD. Dersom lærerne ikke får både menneskelig og økonomisk støtte fra overordnet skolenivå, konkluderes det med at inkludering i møte med utfordrende atferd vil fortsette å skape vanskeligheter for elever med EBD, deres lærere og deres klassekamerater.

I den syvende kunnskapsoversikten, «Teachers’ Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study», gjennomfører

---

Dignath et al., (2022) en metaanalyse etter å ha gjennomgått 102 studier (2000-2020) fra til sammen 40 ulike land. Studien tar utgangspunkt i Gregoire (2003) som hevder at lærernes virkelighetsoppfatning og erfaring både kan være drivere og barrierer for nye reformidéer, som i dette tilfellet knytter seg til inkluderende praksis. Funnene i metaanalysen indikerer at lærerne i gjennomsnitt hverken støtter eller avviser inkluderende opplæring. Likevel rapporteres det om at mange lærere mangler tilstrekkelig mestringstro og motivasjon til å gjennomføre det kontinuerlige endringsarbeidet som må ligge til grunn i arbeidet med en inkluderende skole. Lærerstudenter viser betydelig større mestringstro knyttet til inkludering enn praktiserende lærere, noe som i tråd med tidligere forskning kan indikere at mange studenter, på grunn av uerfarenhet, har urealistiske forventninger til praksis og til egen kompetanse. Lærere med spesialpedagogisk kompetanse viser også et mer positivt syn på inkludering enn vanlige lærere. Det løftes derfor frem at: *“This supports the assumption that teachers may not be ‘born to be a good inclusive educator’ but can be trained to become one”* (Dignath et al., 2022, s. 2639). Det positive er at metaanalysen viser at selv kortsiktige intervensjoner på noen få uker kan bidra til å utvikle optimisme og mestringstro blant lærerne. Flere studier viser at lærere hadde nytte av å observere andre lærere, noe som understreker viktighetene av at lærere får felterfaring i inkluderende klasserom. Dignath et al., (2022, s. 2640) konkluderer likevel med at *“[h]owever, schools are not typically structured to allow in-service teachers to observe other in-service teachers. The findings here suggest the benefit of such practices»*. Tilgang på relevant teoretisk fagstoff kombinert med praktiske erfaringer i inkluderende klasserom, samt refleksjon over disse erfaringene, foreslås som viktige bidrag når det gjelder å endre lærernes holdninger og mestringstro. Ettersom lærere med spesialpedagogisk utdanning også ser ut til å være mer positiv og har mer mestringstro enn lærere uten en slik utdanning, foreslås det også tettere samarbeidsrelasjoner mellom de to «lærertypene». Avslutningsvis peker Dignath et al. (2022) på at skoler i sitt endringsarbeid ofte fokuserer på ekstern endring av organisasjonen der en vektlegger lovverk, retningslinjer og strukturell og organisatorisk endring. Like fullt er organisasjonsendring avhengig av at enkeltaktører endrer praksis på individnivå. Derfor rådes skoler til å ta hensyn til lærernes individuelle virkelighetsoppfatning når man iverksetter reformer som inkluderende opplæring.

Avslutningsvis har jeg også valgt å ta med artikkelen, «Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education», fra Lidner et al., (2023). Kunnskapsoversikten inkluderer 36 ulike artikler og

---

bekrefter på mange måter mye av de samme funnene som en fant 20 år tilbake (Avramidis & Norwich, 2002). Lærere er positiv til inkludering som ideal, men er samtidig nølende med å implementere inkludering i egne klasserom. Mens barn med motoriske, sensoriske og milde kognitive funksjonsnedsettelse vanligvis blir vurdert som uproblematisk i inkluderingssammenheng, er barn med mer komplekse behov og atferdsvansker sett på som en stor utfordring. Lindner et al., (2023) gjør derfor et ironisk poeng av at det kan se ut til at inkluderende opplæring kun kan lykkes dersom elevenes vansker og utfordringer ikke krever at den eksisterende ordinære praksisen endres. I tråd med tidligere kunnskapsoppsummeringer finner en også at såkalte lærerrelaterte variabler, som undervisnings erfaring, utdanningskvalifikasjoner, tidligere erfaring med inkluderende opplæring, personlig kontakt med funksjonshemmede og tilgang på etter- og videreutdanning, påvirker lærernes holdninger. Det kan derfor se ut til at lærernes holdninger til inkludering, og da spesielt i møte med utfordrende atferd, har holdt seg forholdsvis stabile over en 20-års periode.

### **1.3.2 En oppdatert kunnskapsoversikt**

I det følgende presenteres en egen kunnskapsoppsummering med utgangspunkt i systematiske databasesøk. Bakgrunnen for en egen kunnskapsoppsummering er som sagt at flere av de tidligere kunnskapsoppsummeringene først og fremst har tangerende tematikk. Den systematiske søkeprosessen beskrevet her, har klare paralleller til det som er beskrevet i artikkel 1, men skiller seg likevel når det gjelder mål, omfang og kriterier. Mens inklusjonskriteriene i artikkel 1 avgrenses til fagfellevurderte artikler, har søket som ligger til grunn for denne kunnskapsoppsummeringen i tillegg åpnet for såkalt grå-litteratur og inkluderer derfor artikler som ikke er fagfellevurderte, konferanseinnlegg, rapporter, bøker, bok-kapitler, editorials, samt avhandlinger. I tillegg er søket som er beskrevet i artikkel 1 også oppdatert i mars 2023 for å fange opp publikasjoner etter 2020. For å søke etter relevant litteratur ble det gjort omfattende søk i flere internasjonale og norske databaser. De internasjonale databasene var ERIC, ProQuest Education og Web of Science, mens norske databaser var NORART og Idunn. Søkene var begrenset til titler og sammendrag. I søket ble tre kjernebegreper kombinert (A + B + C): lærere + utfordrende atferd + inkludering. For å gjenspeile variasjonen av termer som forekommer i internasjonal litteratur, ble det brukt flere nøkkelord for hver kategori. Med utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming var det spesielt viktig å gjennomføre et bredt søk knyttet til fenomenet «utfordrende atferd». I motsetning til tidligere kunnskapsoversikter som eksempelvis Armstrong (2014) og

---

Gidlund (2018a) som begrenset søket til henholdsvis SEBD og EBD, ble flere termer brukt i søket. Søkestrategiene ble tilpasset de ulike databasene, som illustrert ved følgende eksempel fra Web of Science:

Teacher AND inclusi\* AND (behaviour\* problems” OR “problem\* behaviour” OR “behaviour\* problems” OR “behavio\* difficulties” OR “problem\* behaviour” OR “disciplin\* problems” OR “disruptive behaviour” OR “emotional problems” OR “antisocial behavio\*” OR “behavio\* issues” OR “challenging behavio\*”

I tillegg til at flere av kunnskapsoversiktene jeg har presentert over falt innenfor inklusjonskriteriene (også artikkel 1 knyttet til dette prosjektet), kom ytterligere 19 fagfellevurderte forskningsartikler innenfor inklusjonskriteriene. Ettersom jeg over har presentert tidligere kunnskapsoppsummeringer i eget avsnitt (se side 12), vil jeg videre konsentrere meg om de 19 forskningsartiklene. Av de 19 artiklene kommer fem fra Storbritannia, tre fra Sverige, to fra USA og to fra Irland. Israel, Tyrkia, Belgia, Luxemburg, Frankrike og Italia er alle representert med én artikkel. I tillegg er det én artikkel fra et Erasmus-prosjekt der landene Storbritannia, Ungarn, Tyskland, Slovenia og Nederland utgjør samarbeidslandene.

Tidligere forskning på feltet (Avramidis & Norwich, 2002; Buttner et al., 2015; de Boer et al., 2011) viser at inkludering knyttet til utfordrende atferd oppleves som svært krevende for lærere. Dette blir også underbygget i studiene i denne oversikten, og barn og unge som viser utfordrende atferd har langt høyere risiko for å oppleve negative holdninger fra lærere, enn barn som strever på andre måter (Ginevra et al., 2022; Scanlon et al., 2020). Cook og Cameron (2010) viser at elever med store og synlige indikatorer på funksjonsnedsettelse i mindre grad blir avvist av lærere, kontra elever som ikke har synlige indikatorer. Forfatterne knytter en mulig forklaring på dette til at lærere har ulike forventninger til ulike elever. Elever som ikke viser åpenbare signaler på funksjonsnedsettelse, blir i mye større grad holdt ansvarlige for sin oppførsel. Ginevra et al., (2022) viser også hvordan informasjon om eleven påvirker lærernes holdninger. Når lærere får informasjon knyttet til elevens styrke, har dette en positiv innvirkning på lærernes holdninger og skaper større sosial aksept i møte med elever med ulike former for vansker.

I møte med utfordrende atferd oppstår det ofte en umulighetsdiskurs (Gidlund, 2018b; Malmqvist, 2016; Razer & Friedman, 2013), og Stanforth og Rose (2020, s. 1260) beskriver hvordan lærerne kan oppleve maktesløshet og komme med uttalelser som «*No matter what*

---

*you do...»*. Umulighetsdiskursen preges videre av at klassene er for store og at læringsmålene er for høye og rigide (Gidlund, 2018b). Både lærere og medelever forklarer den utfordrende atferden som «bevisste» handlinger fra eleven som utfordrer (Stanforth & Rose, 2020), og eleven utgjør dermed et problem som ødelegger både for lærere, undervisningsflyten, for medelever og for seg selv (Gidlund, 2018b; Gidlund & Boström, 2017; Hind et al., 2019; Orsati & Causton-Theoharis, 2013; Razer & Friedman, 2013). Når dette er oppfatningen til mange lærere og medelever, er det kanskje ikke rart at mange lærere også trekker frem fordelene ved å flytte elever med utfordrende atferd ut av klasserommet (Gidlund & Boström, 2017; Hatton, 2013).

Når det kommer til lærernes forståelse av utfordrende atferd og hvordan dette påvirker arbeidet med en inkluderende praksis, viser flere av artiklene at lærere og skoler ofte støtter seg til individorienterte forklaringsmodeller. Hovedfokuset blir på egenskaper ved barnet (Gidlund & Boström, 2017), og den utfordrende atferd ansees som en dominerende del av barnets personlighet, eller som en del av barnets arv som et resultat av en dysfunksjonell familiesituasjon (Orsati & Causton-Theoharis, 2013). Barnet blir derfor vurdert å mangle de nødvendige sosiale ferdigheter for å delta sammen med «de andre» og fortjener heller ikke å være i gruppen ettersom både lærere og medelever blir beskrevet som «offer» (Stanforth & Rose, 2020). Dette kommer tydelig til uttrykk når en lærer i en av studiene konfronterer en student med *"What do you think about the fact that, when you're not here, everyone is able to learn?"* (Razer & Friedman, 2013, s. 365). Barnet må derfor tas ut av fellesskapet for å lære seg nødvendige ferdigheter eller regler for fellesskapet, og en slik tenkning kan forstås som at segregering blir et virkemiddel for å kvalifisere eleven til deltakelse i fellesskapet (Barker & Mills, 2018; Cook & Cameron, 2010; Hatton, 2013).

Bildet om at lærerne i hovedsak støtter seg til individorienterte forklaringsmodeller, nyanseres likevel av Stanforth og Rose (2020). I sin studie fremhever nesten alle lærere og medelever individuell tilrettelegging og differensiering som den viktigste strategien for å støtte elever med utfordrende atferd, og anerkjenner at det kan være kontekstuelle forhold rundt eleven som bidrar til elevens atferd. Dette gjør de likevel parallelt med at de noen ganger i en og samme setning, beskriver elevens atferd som intensjonell, knytter den til individorienterte forklaringsmodeller og etterlyser konsekvenser for elevens atferd. Stanforth og Rose (2020, s. 1262) beskriver eksempelvis en lærer som i forbindelse med en elevs utfordrende atferd, snakker om at det å sende eleven ut av klasserommet for en alvorsprat

---

kan være effektivt, ettersom dette vil gjøre eleven flau foran resten av klassen. Samtidig åpner læreren i samme intervju opp for at bakgrunnen for den utfordrende atferden kan være «*trauma or something terrible has happened the night before*». Stanforth og Rose (2020) påpeker at det virker vanskelig å forestille seg at lærere som på den ene siden antyder at et barn som kanskje har vært utsatt for traumer, samtidig også skulle mene at barnet bør straffes ytterligere. De konkluderer derfor med at en person er i stand til det å holde fast ved opposisjonelle forklaringsmodeller på en og samme tid.

Mange lærere ønsker å lykkes, og de klandrer seg selv for elevenes tilkortkommenhet (Gidlund & Boström, 2017). Videre forstår de seg selv som en del av konteksten som barnet er en del av innenfor en kontekstuell forståelse av utfordrende atferd (Stanforth & Rose, 2020). Når enkelte lærere ser på oppgaven med inkludering i møte med utfordrende atferd som et «umulig» oppdrag, ser det ikke ut til å handle om manglende motivasjon og ønske om å lykkes. Praksisfeltets kompleksitet (Mhairi et al., 2021) og lærernes opplevde krysspress (Gidlund, 2018b) må forstås som en viktig forklaring på lærernes opplevelse av maktesløshet. Generelt ser det ut til at lærerne etterlyser rammer, støtte og ferdigheter for å utvikle og implementere en mer inkluderende praksis i møte med elevenes utfordrende atferd (Desombre et al., 2021; Gezer-Demirdağlı & Cavkaytar, 2022; Gidlund, 2018b; Hind et al., 2019; MacFarlane & Woolfson, 2013). Stanforth og Rose (2020) viser i sin studie til at alle lærerne peker på manglende kunnskap for å forebygge og håndtere utfordrende atferd både hos seg selv og i resten av kollegiet. Scanlon og Barnes-Holmes (2013, s. 392) refererer faktisk til "*potential negative psychological outcomes that arise for both teachers and pupils when teachers are forced to educate in a challenging environment in which they have no history of formal training*". Flere av studiene i denne kunnskapsoversikten adresserer også lærerens mestringsstro (Hind et al., 2019; Hosford & O'Sullivan, 2016; MacFarlane & Woolfson, 2013; Malmqvist, 2016). Lærere med høy grad av mestringsstro (Hosford & O'Sullivan, 2016) viste seg å oppfatte atferden som mindre utfordrende og følte seg tryggere på egen evne til å løse eller redusere denne atferden. Et viktig funn knyttet til lærerens self-efficacy er at lærere henvender seg til andre lærere for å støtte egen selvtillit (Hosford & O'Sullivan, 2016).

Desombre et al., (2021) snakker om viktigheten av «social support» og skiller mellom tre ulike former for støtte. *Instrumentell støtte* knytter seg til eksempelvis materiell bistand og deling av ansvar. *Informasjonsstøtte* kan eksempelvis ta form som faglige råd,

---

tilbakemeldinger og problemløsningshjelp, mens *emosjonell støtte* handler om utveksling av empati, uttrykk for omsorg, dele bekymringer og å komme med oppmuntringer. Både Hind et al. (2019) og Desombre et al., (2021) finner at jo mer støtte læreren opplever, jo mer positive holdninger får de til inkludering i møte med utfordrende atferd. Selv om støtte kan ta mange ulike former, finner Hind et. al (2019) i sin forskning at lærere ofte fremhever kurs og workshops som etter- og videreutdanning som det viktigste for å kunne gjøre klasserommet mer inkluderende. Hind et. al (2019) foreslår kurs som setter søkelys på å forstå utfordrende atferd for å hjelpe lærere å forstå de underliggende årsakene til atferden. Kunnskap om elevene ble hos Stanforth og Rose (2020) identifisert som svært viktig for at lærerne skulle utvikle større forståelse for og empati for elevene. Økt empati og forståelse medførte at de i større grad avviste en straffende ekskluderende tilnærming til utfordrende atferd, og åpnet for større vilje til å ta i bruk inkluderende klasseromspraksis. I en studie fra Gezer-Demirdağlı og Cavkaytar (2022) ble *Online Problem Behavior Professional Development Program (e-ITPDPB)* prøvd ut som en intervensjon for lærere i ordinære skoler. Resultatene avdekket at lærere som deltok i etterutdanningsprogrammet så ut til å ta i bruk mer effektive strategier for å mestre elevenes problematferd. I tillegg ble det også rapportert om mindre utfordrende atferd av lærerne i oppfølgingsdataene sammenlignet med pretestdata.

Krischler og Pit-ten Cate (2019) advarer likevel mot de tradisjonelle tilnærmingene til faglig utvikling innen inkluderingsfeltet, som i hovedsak forsterker tanken om at inkluderende opplæring handler om «spesielle» elever som vil kreve spesiell støtte. Mhairi et al., (2021) hevder til og med at en tradisjonell vanskeorientert tilnærming til inkludering kan resultere i at det utvikler seg en ide om at realisering av en inkluderende praksis forutsetter spesialistkompetanse. Dette kan medføre at lærere vegrer seg for å undervise enkelte elever i påvente av at de eventuelt tilegner seg slik spesialistopplæring. Alternativt er faren at skoler outsourcer sitt ansvar for enkelte elever ved å overlate eksempelvis elever med utfordrende atferd til «eksperter» (Barker & Mills, 2018; Orsati & Causton-Theoharis, 2013; Razer & Friedman, 2013; Scanlon & Barnes-Holmes, 2013). Hatton (2013) finner i sin studie at skoler som klarer å gjøre endringer fra å ha hatt en utstrakt ekskluderende praksis, til å beholde elever i ordinær opplæring, beskriver denne prosessen som en endring i skolens etos. Mens de «ekskluderende skolene» ønsker at ekspertene skal ta ansvar for de utfordrende elevene, er det som karakteriserer et inkluderende etos nettopp lærerens vilje til å ta ansvar for alle elever (Hatton, 2013; Hind et al., 2019; MacFarlane & Woolfson, 2013;



Malmqvist, 2016; Orsati & Causton-Theoharis, 2013; Razer & Friedman, 2013). Dette ansvaret deles også av alle ansatte innenfor skolen (Hatton, 2013), og skolene har en uttrykt policy som forplikter å jobbe for inkludering (Malmqvist, 2016). MacFarlane og Woolfson (2013) peker derfor på at skolens ledelse er en av nøkkelfaktorene i arbeidet med å utvikle en inkluderende skole.

Som et alternativ til en tradisjonell vanskeorientert tilnærming, foreslår derfor Krischler og Pit-ten Cate (2019) en fagutvikling der lærerne tar del i kritiske diskusjoner som utfordrer tradisjonell pedagogisk tenkning og praksis. Disse kritiske dybdediskusjonene er svært viktige for å bringe lærernes ubevisste holdninger til overflaten (Krischler & Pit-ten Cate, 2019). Dette støttes av Razer og Friedman (2013) som påpeker at lærere må utvikle en tilnærming til elever med utfordrende atferd som går utover grensene for tradisjonell pedagogikk. For å lykkes med dette må det lages et rammeverk der lærere systematisk kan reflektere over og forbedre praksis. Mhairi et al., (2021) hevder at kurs og etterutdanning innenfor spesifikke vanskeområder ofte bringer med seg enkle løsninger på kompliserte utfordringer. Profesjonell læring bør i stedet for å forenkle virkeligheten derfor erkjenne at faglige utfordringer er uunngåelige. Kompleksiteten skaper motstand mot enkle løsninger, og kun gjennom internt samarbeid og til tider tverrprofesjonelt arbeid kan disse faglige utfordringene løses. Mhairi et al., (2021) løfter frem samarbeidslæring i profesjonsfellesskapet som en nøkkel i arbeidet med kontinuerlig videreutvikling blant lærerne, noe som forutsetter at lærere gjør sin egen praksis mer transparent slik at den kan forklares, utforskes og utfordres. Et profesjonsfellesskap der en på en konstruktiv måte utforsker og utfordrer hverandres praksis, ser likevel ut til å være krevende. Razer og Friedman (2013) viser til eksempler der lærere ikke får et eneste konstruktivt innspill fra sine kollegaer når de forteller om konfrontasjoner med elever. I stedet for å gi råd og veiledning, støttet de andre lærerne kun gjennom å legge skylden på eleven. Det er derfor avgjørende å utvikle trygghet i personalet slik at lærernes negative følelser i møte med utfordrende atferd åpent kan settes ord på og diskuteres. Lærere som opplever det kollegiale klimaet på skolen som positivt ser ut til å være flinkere til å håndtere forstyrrende atferd, bedre til å implementere inkluderende praksiser og er mer engasjert i samarbeid (Hind et al., 2019; Hosford & O'Sullivan, 2016; MacFarlane & Woolfson, 2013; Malmqvist, 2016). Mhairi et al. (2021, s. 2166) konkluderer derfor med at:

As such, this study would indicate that a new approach to professional learning for inclusion should be adopted. This approach must take as its starting point the complex professional

---

dilemmas that educators articulate rather than viewing them as discrete issues that can be addressed separately.

Dersom en følger konklusjonene til Mhairi et al. (2021), som langt på vei støttes av flere av de andre artiklene, kan en spørre seg om denne kunnskapsoppsummeringen illustrerer et skifte fra de tidlige kunnskapsoppsummeringene jeg har presentert over. Mens Avramidis og Norwich (2002) og de Boer et al. (2011) understreker viktigheten av spesialpedagogisk kompetanse for å lykkes med inkludering, inntar flere av de nyeste studiene på feltet et mer kritisk perspektiv på tradisjonell vanskeorientert spesialpedagogisk kompetanse. Dette er i så fall en interessant utvikling og understreker at denne avhandlingen plasserer seg i skjæringspunktet mellom det spesialpedagogiske fagfeltet og det allmenpedagogiske fagfeltet.

### **1.3.3 Norske bidrag knyttet til Inkludering i møte med utfordrende atferd**

Hverken gjennom egne systematiske søk eller i noen av de tidligere kunnskapsoversiktene, finner vi studier fra Norge eller knyttet til en norsk kontekst. En mulig årsak til dette kan handle om dårlig indeksering i databaser generelt innen pedagogikk og utdanningsforskning. Dette gjelder særlig norskspråklige studier knyttet til norske begrep. For å kompensere for denne mulige svakheten, har det i søken etter norske studier vært viktig å supplere systematiske søk med «hand search» og «personal archive». Når det kommer til læreres holdninger til inkludering i en norsk kontekst, er det verdt å nevne delrapporten fra Nes et al. (2004) fra evalueringsprosjektet «En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt». Her ble det gjennomført en spørreundersøkelse der en fant stor oppslutning om hovedprinsippet knyttet til inkludering, der det store flertallet av lærere også mente at elever som mottar spesialundervisning skal tilhøre det sosiale klassefellesskapet. Likevel var det varierende respons knyttet til hvorvidt samtlige elever burde ta del i den ordinære opplæringen. Gjennom søk i Google Scholar finner en også en del Masteroppgaver rundt tematikken «*Læreres holdninger til inkludering*» som på mange måter illustrerer at mange er opptatt av tematikken.

Av prosjekt i nyere tid er det verdt å nevne prosjektene *Uro i skolen* og *Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms*, som begge er knyttet til Universitetet i Oslo. Duesund og Ødegård (2018) viser eksempelvis i sin artikkel

at 58 % av norske elever hadde blitt forstyrret i klasserommet den siste uken, og at 49 % opplevde atferden som «svært forstyrrende». Dette underbygger et av inkluderingens mange dilemma når inkludering omhandler alle elever, både de som av ulike grunner utfordrer med sin atferd, og de som blir berørt (Gidlund, 2018a). Det kommer også frem i artikkelen til Solberg og Ødegård (2021) hvordan uro i skolen kan påvirke lærere emosjonelt. Her rapporterer lærere om at vanlige reaksjoner i møte med utfordrende atferd kan være både sinne, frustrasjon, tap av kontroll og resignasjon.

I tillegg må Ph.d.-arbeidet til Marit Uthus nevnes, der hun peker på inkluderingens muligheter, men også utfordringer, i møte med elevmangfoldet. Ettersom elever med særskilte behov er en stor og uensartet gruppe, hevder hun at inkludering forstått som fulltidsplassering i ordinære klasserom vil kunne være positivt for mange, men også utfordrende for noen (Uthus, 2014). Bidraget utfordrer og nyanserer forståelsen av inkluderingsbegrepet, gjennom å peke på fordeler og ulemper ved så vel ordinære og segregerte opplæringstilbud. Særlig viktig blir vektlegging av elevers faglige og sosiale mestring, ettersom opplevelse av å ikke strekke til vil kunne true elevens selvverd. Dette adresserer igjen skolens ansvar for elevenes psykiske helse, noe som innebærer at inkluderingsbegrepet også må forstås i et helseperspektiv. Uthus snakker derfor om et helsefremmende inkluderingsbegrep (Uthus, 2017).

Ellers er det også på sin plass å nevne Arnesens (2020) bok, *Pedagogisk nærvær – skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Her kobles inkluderende praksis til nærværets pedagogikk som har klare paralleller til det jeg i denne avhandlingen omtaler som en pedagogisk praksis med utgangspunkt i *Phronesis*. I boken illustreres hvordan lærernes beskrivelser av elevene har en definerende makt og hvordan beskrivelser konstruerer elever gjennom terminologier som de stille, pøbler, problemelever og bråkmakere.

Kunnskapsgrunnlaget for denne avhandlingen har som beskrevet en stor spennvidde. Kombinasjonen av systematiske reviews, vitenskaplige primærstudier, samt "grå litteratur", danner en form for "triangulering" inn mot avhandlingens hovedproblemstilling. Gjennom denne tilnærmingen har jeg identifisert noen såkalte "blind spots" i kunnskapsgrunnlaget. Dette knytter seg i hovedsak inn mot tematikken «inkludering i møte med utfordrende atferd» og da særlig inn mot en norsk kontekst. I tillegg viser kunnskapsgrunnlaget at det innenfor tematikken er et behov for flere studier der en kombinerer både kvalitative og

---

kvantitative metoder. Jeg vil derfor i det videre tydeliggjøre hvilke konsekvenser disse «blind spot'ene» har for prosjektets oppbygning.

## 1.4 Struktur, logikk og koherens

På grunnlag av kunnskapsoppsummeringene er målet for dette Ph.d.-prosjektet å få en dypere forståelse for hvordan grunnskolelærernes tenkning påvirker praksis i forhold til tematikken inkludering i møte med utfordrende atferd. Prosjektet som her presenteres ble vurdert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) i oktober 2020 (vedlegg 1). Den metodiske tilnærmingen i ethvert forskningsprosjekt skal alltid være koherent og samsvare med det overordnede forskningsspørsmålet. De såkalte «blind spots-ene» i kunnskapsgrunnlaget har ført til at det overordnede forskningsspørsmålet i prosjektet har fått et kvalitativt preg. Prosjektet som helhet har derfor en kvalitativ drevet tilnærming og plasserer seg i så måte innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Hesse-Bieber og Johnson (2015) snakker om den kvalitativt drevne tilnærmingen som et paraplybegrep for ulike teoretiske tradisjoner som legger til grunn en sosial-konstruktivistisk tilnærming. Som et resultat må subjektivitet anerkjennes, og det vil derfor finnes mange virkelighetsoppfatninger (Burr, 2015; Jørgensen & Phillips, 2002). Med dette som det overordnede utgangspunktet adresserer forskning med kvalitativ tilnærming ofte spørsmål som hva, hvordan og hvorfor, og den kvalitative tilnærmingen egner seg også godt for teoriutvikling (Fetters et al., 2013). På den annen side vil den kvantitativt drevne tilnærmingen hevde at det eksisterer en konkret fysisk og sosial verden, og en søker derfor etter å «ascertain “the truth” in order to predict and even uncover “laws” of human behavior through objective social inquiry» (Hesse-Biber & Johnson, 2015, s. 5). Dette innebærer et større søk etter forklaringer som igjen kan gi grunnlag for generalisering og prediksjon.

Når den kvalitative tilnærmingen også egner seg godt for teoriutvikling, vil nettopp en slik tilnærming være relevant opp imot avhandlingens tematiske avgrensning. Til tross for at forskning på inkluderingsfeltet har akselerert i etterkant av Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), hevder enkelte at kunnskapsgrunnlaget på forskningsfeltet er mangelfullt. Ifølge Nilholm (2020) er det flere årsaker til manglende progresjon, men en av hovedgrunnene er at inkludering som fenomen er komplekst og at det derfor eksisterer et mangfold av teorier som søker å forklare fenomenet. Spesielt etterlyser Nilholm (2020)

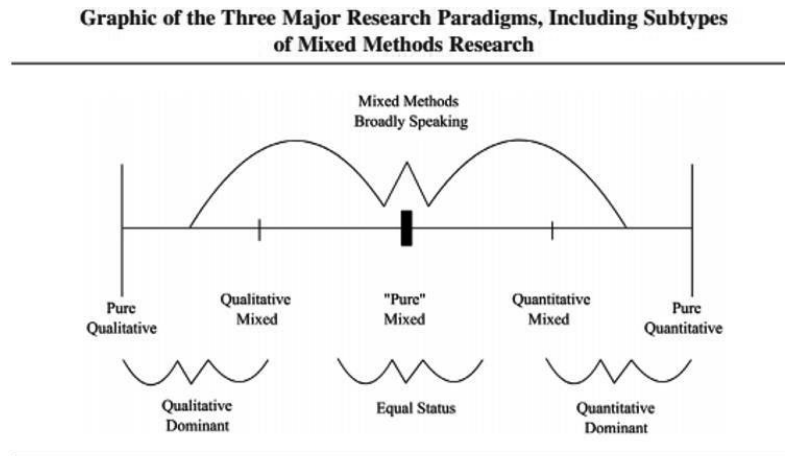
teorier som kan bidra til endring i praksisfeltet, og støtter seg til Lewins (1951) utsagn om at «det er ingenting så praktisk som en god teori». I jakten på gode og adekvate teorier på inkluderingsfeltet foreslår Nilholm (2020) casestudien som en egnet tilnærming.

Argumentene er at casestudier muliggjør å kombinere ulike nivåer av analyse samt å ta hensyn til kompleksitet. Videre er casestudier egnet for å bevare integritet eller helheten knyttet til de studerte fenomenene. Sist, men ikke minst, understreker Nilholm (2020) at casestudier knyttet til inkluderingsforskning bør baseres på rike data og kombinere både kvalitative og kvantitative metoder.

I vitenskapelig litteratur omtales casestudier ofte som en metode og en metodikk. Denne avhandlingen baserer seg på Creswell og Poths (2018) definisjon av casestudier “*a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collections involving multiple sources of information*” (s. 96-97). Fettes (2013) plasserer casestudier innenfor det han omtaler som et «advanced framework» innenfor mixed method tilnærmingen. Det finnes en rekke definisjoner og beskrivelser av casestudier, og ulike ontologiske og epistemologiske syn ligger ofte til grunn for de ulike beskrivelsene. Tre av de største bidragsyterne på feltet er Yin (2014), Merriam (2016) og Stake (1995). Mens Yins definisjon og beskrivelse av casestudier har et tydelig spor av post-positivisme, har Merriam og Stake et sosialkonstruktivistisk ståsted (Harrison et al., 2017). Nilholm (2020) viser på sin side til Yin (2014), mens denne avhandlingen baserer seg på en sosialkonstruktivistisk tilnærming og støtter seg derfor til Merriam (2016) og Stake (1995). Det finnes en rekke ulike perspektiver i forhold til det å integrere kvalitative og kvantitative metoder, og de ulike perspektivene knytter seg i stor grad til paradigmatisk ståsted. Mens et puristisk utgangspunkt vil hevde at kvalitative og kvantitative metoder ikke kan kombineres, vil et pragmatisk utgangspunkt i større grad gi rom for å kombinere kvalitative og kvalitative metoder (Greene, 2007). Fetters et al. (2013) inntar et slikt pragmatisk standpunkt og påpeker at mixed-methods trekker på styrken til både kvantitative og kvalitative tilnærminger der en metodeinngang kan kompensere for svakheter i en annen. Til tross for en slik påpekning, var det kvalitative bidraget innenfor mixed-methods ofte sekundært tidlig på 2000-tallet (Hesse-Biber & Johnson, 2015). Giddings & Grant (2007, s. 52) hevder til og med at mixed-method på et tidlig stadium fungerte som en «trojansk hest for positivisme». Johnson et al. (2007) omtaler i dag mixed-methods tilnærmingen som et tredje forskningsparadigme sammen med det kvalitative paradigmatet og det kvantitative

paradigmet. De imøtekommer kritikken mot mixed-methods ved å snakke om undertyper innenfor paradigmet, der de kvalitative og kvantitative elementene kan ha lik eller ulik dominans (fig 2). I en kvalitativ drevet mixed-method studie vil det alltid være den kvalitative metoden som er dominant, mens det i en kvantitativ drevet mixed-method studie alltid vil være den kvantitative metoden som dominerer (Hesse-Biber & Johnson, 2015).

Fig. 2 – Vekting av henholdsvis kvalitativ og kvantitativ dominans



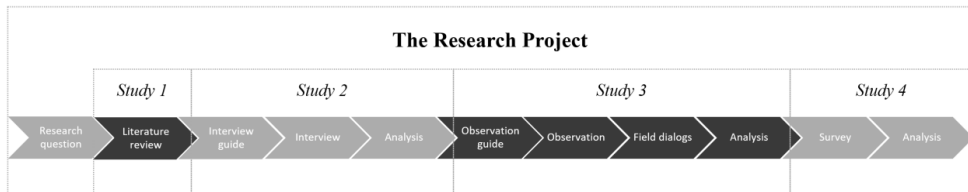
(Fra Johnson et al., 2007, s. 124).

Styrken til et mixed-method design kan som sagt ligge i at metodene utfyller hverandre (Fetters et al., 2013; Mathison, 1988), og det kan derfor være ulike begrunnelser for å kombinere kvantitative og kvalitative metoder. I dette prosjektet etterfølges den kvalitative studien av en kvantitativ studie for å teste ut de teoretiske ideene som er frembrakt fra den kvalitative studien (Hesse-Biber & Johnson, 2015). Dette innebærer at de empiriske funnene i den kvalitative delen blir distribuert til en større populasjon for å se etter konvergens eller kontradiksjon i et mer abduktivt perspektiv. Dette åpner for å styrke validiteten av kvalitative funn gjennom å prøve disse ut på en bredere populasjon. Det gir også mulighet for å utforske interessante funn fra den kvalitative analysen. Prosjektet denne avhandlingen tar utgangspunkt i, kan derfor karakteriseres som et kumulativt eksplorativt sekvensielt design (Schoonenboom & Johnson, 2017).

Den kumulative eksplorerende sekvensielle prosessen, tar utgangspunkt i prosjektets overordnede forskningsspørsmål. Dette har resultert i fire ulike studier som er gjennomført

på en slik måte at studie 2 bygger på studie 1, studie 3 bygger på studie 1 og 2, mens studie 4 bygger på alle de foregående studiene. Sist, men ikke minst, vil da det overordnede forskningsprosjektet som beskrives i denne avhandlingen, bygge på alle de ulike studiene som illustrert i figur 3.

Fig. 3 - *Forskningsdesign*



For å få oversikt over forskningsfeltet og for å stake ut en videre retning i prosessen, ble det innledningsvis gjennomført et litteraturreview (Studie 1). Denne litteraturgjennomgangen ble deretter et viktig utgangspunkt for utvikling av en intervjuguide. Totalt ble ti lærere fra to ulike skoler intervjuet og basert på analyse av intervjuene (Studie 2), ble det utviklet en observasjonsguide som dannet grunnlag for observasjon av de samme lærerne i klasseromssituasjoner, samt i samarbeid med kollegaer i det profesjonsfaglige fellesskapet (Studie 3). Med utgangspunkt i den kvalitative analysen fra alle de tre første studiene, ble det utviklet en survey (studie 4) der totalt 293 lærere deltok. Surveyen ble gjennomført ved 16 skoler på Vestlandet fordelt på åtte ulike kommuner. For å kunne kalle en studie for «mixed-method» er det ikke tilstrekkelig å gjøre ulike studier der en kombinerer henholdsvis kvalitative og kvantitative metoder. Forutsetningen er at det legges opp til minst ett integrasjonspunkt hvor de kvalitative og de kvantitative komponentene bringes sammen (Schoonenboom & Johnson, 2017). Selv om figur 3 kan gi et inntrykk av en sekvensiell lineær prosess, er det viktig å understreke at designet bygget på en hermeneutisk tilnærming der senere sekvenser kaster lys over den tidlige analysen. «The point of integration» starter derfor allerede med forskningsspørsmålet. Den artikkelbaserte avhandlingen bygger i dette tilfellet på tre ulike artikler som sammen med denne «kappen» søker å besvare det overordnede forskningsspørsmålet. Som det går frem av tabell 1, bygger de ulike artiklene i ulik grad på de fire studiene. Artikkel 1 bygger utelukkende på studie 1, mens artikkel 2 og 3 bygger på studie 2, 3 og 4. På den måten er både kvalitative og kvantitative data integrert i analysen for både artikkel 2 og 3, samt i avhandlingens resultat og diskusjonsdel.

Tabell 1 – Avhandlingen og de ulike forskningsartiklene

## Oversikt over avhandlingen og de ulike forskningsartiklene

<b>Mål for studien:</b>	Å få en dypere forståelse for hvordan grunnskolelærernes tenkning påvirker praksis med tanke på tematikken «inkludering i møte med utfordrende atferd»		
<b>Overordnet forskningsspørsmål:</b>	<i>How can different mental models related to inclusion and challenging behaviour affect the development of an inclusive practice among teachers in primary and secondary school?</i>		
	<b>Artikkel 1</b>	<b>Artikkel 2</b>	<b>Artikkel 3</b>
<b>Integrering:</b>	Bygger på studie 1	Bygger på studie 2, 3 og 4	Bygger på studie 2, 3 og 4
<b>Tittel:</b>	Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour	Inclusion in the Heat of the Moment	Psychological safety as a basis for the development of inclusive practice
<b>Forsknings-spørsmål:</b>	<i>How can a rapid review of challenging behaviour and inclusion in schools enhance our understanding for the future research of inclusion?</i>	<i>How can different mental models related to inclusion and challenging behaviour affect the development of an inclusive practice among teachers in primary and secondary school?</i>	<i>How can the professional community contribute to the development of more inclusive practice related to challenging behaviour</i>
<b>Design:</b>	Litteratur review	Kvalitativt drevet Mixed Method case design	Kvalitativt drevet Mixed Method case design
<b>Uvalg:</b>	Peer-reviewed artikler på engelsk og norsk	Ti lærere ved to skoler (fem på hver skole)  Alle lærere ved 16 utvalgte skoler fordelt på åtte ulike kommuner	Ti lærere ved to skoler (fem på hver skole)  Alle lærere ved 16 utvalgte skoler fordelt på åtte ulike kommuner
<b>Data:</b>	Databasesøk  Nøkkelord  Kriterier for ekskludering og inkludering	Intervju  Observasjon  Survey	Intervju  Observasjon  Survey
<b>Analyse:</b>	Tematisk analyse	Tematisk analyse	Tematisk analyse





---

## 2. Konseptuelt rammeverk

Innledningsvis i dette kapittelet ønsker jeg å skape grunnlag for å kunne nærme meg sentrale begrep når disse videre skal være gjenstand for forskning. Det første spørsmålet blir hvilke epistemologiske utfordringer som oppstår i forsøket på å operasjonalisere inkludering og utfordrende atferd som begreper. Spørsmålet er også relevant for praksisfeltet, når feltet kontinuerlig har som oppgave å videreutvikle en inkluderende praksis i møte med elevmangfoldet. I lys av det overordnede forskningsspørsmålet som er opptatt av hvordan ulike forståelser legger føringer for praksis, er spørsmålet om operasjonalisering og ulike tilnærminger svært viktig.

I artikkelen "Conceptual diversities and empirical shortcomings- a critical analysis of research on inclusive education" ser Göransson og Nilholm (2014) på hvordan inkludering er definert i de mest betydningsfulle forskningsartiklene på inkluderingsfeltet. Her finner de et mangfold av definisjoner og hevder at dette mangfoldet bidrar til empiriske mangler på feltet. Göransson og Nilholm (2014) etterlyser en tydeligere klarhet angående hva som menes med inkluderende opplæring. De understreker at etterlysningen ikke må tolkes i retning av et ønske om en enkelt felles definisjon, men uttaler samtidig at det er nødvendig med studier basert på eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle design som operasjonaliserer inkludering på en tydelig måte. Uten en slik tydelighet hevder de at det blir nærmest umulig å sammenligne forskning, og det blir også vanskelig å vurdere utviklingen på feltet over tid. Også Ainscow (2020, s. 9) peker på utfordringene med mangelen på en klar definisjon og sier:

Terms such as 'equity' and 'inclusion' can be confusing since they may mean different things to different people. This is a particular problem when trying to move forward with other people – not least in schools, where everybody is so busy. Put simply, if there is not a shared understanding of the intended direction, progress will be difficult. There is, therefore, a need for agreed definitions of these concepts.

I en kommentarartikkel til Göransson og Nilholm (2014) uttrykker Haug (2014) en skepsis til en slik etterlysning. Han påpeker at mangfoldet av definisjoner både er logisk og nødvendig, og at bakgrunnen for dette hovedsakelig handler om at inkludering er avhengig av, og knyttet til, nasjonale sammenhenger, nasjonal historie og utvikling innen utdanning og spesialundervisning. Et sentralt spørsmål er derfor om et komplekst begrep som "inkludering" i det hele tatt lar seg operasjonalisere og defineres (Øen & Krumsvik, 2021). Det er nettopp dette spørsmålet jeg nå ønsker å gi meg i kast med.

## 2.1 The concept of inclusion

Mens naturvitenskapen ofte beskriver fenomener som har en mer eller mindre universell betydning, vil en innenfor samfunnsvitenskapen beskrive fenomener som i langt større grad er avhengige av kontekst. Dette gjelder spesielt knyttet til etiske og normative fenomener som for eksempel rettferdighet og likeverd (Opdal, 2008). Gallie (1956) introduserer i den forbindelse det han omtaler som "Essentially Contested Concepts". Selv beskriver han dette som *begrep som i sin natur innbyr til uunngåelige og endeløse tvister om riktig bruk*. Typiske begreper av denne typen er nettopp normative termer, og Gallie (1956) bruker "demokrati" som et eksempel i sin argumentasjon. Argumentasjonen bygger på at ettersom noen begrep av natur innbyr til uunngåelige og endeløse tvister om riktig bruk, vil det aldri være mulig å komme til en "riktig" eller entydig forståelse av fenomenet det søker å beskrive. Gallie (1956) presenterer derfor syv kriterier som kjennetegner denne typen begrep, og jeg vil i det videre prøve ut hvordan begrepet «inkludering» står seg i møte med disse kriteriene. Det finnes forskjellige meninger om hvordan man skal forstå Gallies argumentasjon (Collier et al., 2006). Mens noen ser på de syv kriteriene som et krav der alle kriteriene må oppfylles, tolker andre Gallie som et analytisk rammeverk. I det følgende vil jeg nettopp bruke Gallie (1956) som et analytisk rammeverk for å vurdere hvordan inkluderingsbegrepet står seg i forhold til det å falle inn under "Essentially Contested Concepts".

### 2.1.1 Et rammeverk for analyse

Det første kriteriet i Gallies rammeverk er *Appraisiveness*. Appraisiveness innebærer at begrepet omhandler en *normativ ønskelig tilstand*. Røvik og Pettersen (2014) omtaler slike normative tilstander som «masterideer», som kjennetegnes av stor oppslutning og ikke minst stor utbredelse. I tillegg er slike masterideer ofte tidsriktige og dermed selvbegrunnende, noe som innebærer at de som leder arbeidet mot en slik normativ tilstand sjelden trenger å bruke mye tid og krefter på å argumentere for et endringsarbeid. Carlsson og Nilholm (2004) hevder eksempelvis at det er like vanskelig å være mot inkludering som å være mot fred. Det at slike ideer er selvbegrunnende og ukontroversielle, har åpenbart sine klare fordeler. Likevel er det en fare for at det selvbegrunnende også står i veien for grunnleggende etiske og vitenskapsteoretiske diskusjoner. Et problem knyttet til inkludering kan bli at alle støtter opp under ideen og forstår hva det handler om på et overordnet nivå, men likevel kan ingen forklare hva ideen egentlig betyr i praksis (Øen & Krumsvik, 2021). Gapet mellom den

---

konseptuelle forståelsen og den kontekstuelle forståelsen kan igjen komplisere en nødvendig oversettelse fra teori til praksis, og mangel på oversettelse er trolig en årsak til at mange utdanningsreformer bidrar langt mindre til reelle endringer enn det en skulle ønske (Røvik, 2014a). Selv om inkludering som ideal i dag har stor oppslutning og utbredelse finnes det også kritiske stemmer. Dersom en ser til vårt naboland Sverige heter det i en skriftlig avtale mellom flere av de parlamentariske partier i Sverige i 2019 (Januariöverenskommelsen) at "inkludering har gått for langt". Jeg tolker likevel ikke utsagnet som en generell motstand mot inkludering som idé, men mer som et uttrykk for en frustrasjon over å streve med å utvikle en inkluderende praksis som rommer alle elever. Slik jeg ser det, bygger argumentasjonen litt forenklet på at man i forsøket på å inkludere noen segregerte elevgrupper, står i fare for å ekskludere andre. Det er litt som om man prøver å presse enda flere passasjerer inn i en full buss, og hver gang du presser en ny passasjer inn fremdøren, presses en annen passasjer ut bakhjørnet. En slik argumentasjon er mulig å forstå, men den har også en del utfordringer. Den mest nærliggende er at en slik argumentasjon bygger på en logikk der en tenker inkludering innenfor allerede eksisterende rammer og strukturer, og åpner i liten grad opp for nye tanker og løsninger. Uten en innovativ tilnærming til inkluderingsbegrepet vil nettopp «umulighet» (Gidlund, 2018b, s. 450) prege diskursen, og det blir logisk umulig å lykkes med inkluderingsidealet ettersom *bussen allerede er full*. Til tross for slike kritiske innspill er det liten tvil om at idealet for inkludering i dag har bred internasjonal støtte og har vært et viktig grunnlag for en rekke utdanningsreformer rundt om i verden (Kiuppis, 2011).

Det andre og tredje kriteriet i Gallies rammeverk er nært beslektet og omhandler ***Intern kompleksitet og Åpning for ulike beskrivelser*** (Collier et al., 2006). Den interne kompleksiteten gjør det plausibelt at forskjellige brukere av et begrep som inkludering vektlegger forskjellige aspekter ved fenomenet. En og samme bruker kan i tillegg legge vekt på forskjellige aspekter ved fenomenet i forskjellige sammenhenger. Qvortrup (2012) skiller mellom det han kaller fysisk inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering. Fysisk inkludering handler om at alle elevene har tilgang der den ordinære opplæringen foregår. Sosial inkludering innebærer reell sosial aktivitet og positiv interaksjon med jevnaldrende. Til slutt handler psykisk inkludering om hvorvidt den enkelte eleven opplever seg selv som en del av fellesskapet. Alle disse forskjellige aspektene er med på å belyse en kompleksitet og en helhet. Qvortrup (2012) understreker derfor at alle de forskjellige aspektene er nødvendige forutsetninger for en inkluderende praksis, men ingen av dem er alene

---

tilstrekkelige. Det hjelper ikke at skolens lærere anser elevene for å være både fysisk og sosialt inkludert dersom elevene selv ikke føler seg som en del av fellesskapet. Det er heller ikke tilstrekkelig ut ifra Qvortrups definisjon at en elev føler seg inkludert, dersom eleven mottar sin opplæring i et segregert tilbud avskåret fra sine venner i nærmiljøet og uten at det faglige opplegget er godt tilrettelagt. Dette understrekes også av Gallie (1956) når han skriver at ethvert forklaringsbidrag må omfatte referanse til de respektive bidragene, til dens forskjellige deler eller funksjoner. Dette gjenspeiles også i mange operasjonaliseringer knyttet til inkludering, hvorav mange nettopp er matrisedefinisjoner eller rammeverk (Black-Hawkins, 2010; Florian et al., 2017; Haug, 2017a; Qvortrup, 2012). Selv om de forskjellige delene som utgjør helheten ikke nødvendigvis er i opposisjon til hverandre, kan ulik vektning av ett element likevel gå på bekostning av et annet element. Det er nettopp denne balansegangen som gjør utviklingen av en inkluderende praksis til et komplekst arbeid som krever kontinuerlige diskusjoner og refleksjoner på alle nivåer.

Når det kommer til det fjerde kriteriet, understrekes det at «Essentially Contested Concepts» må være åpent slik at det kan **imøtekomme ulike kontekstuelle situasjoner**. Ved å bruke begrepet demokrati som et eksempel, sier Gallie at «*democratic targets will be raised or lowered as circumstances alter, and democratic achievements are always judged in the light of such alteration*» (Gallie, 1956, s. 186). I en analyse av nasjonale rapporter fra 116 land finner Kiuppis (2011) at segregerende skoleformer også blir presentert som eksempler på inkluderende utdanning. Basert på norsk forståelse av inkluderingsidealet vil det i prinsippet være vanskelig å akseptere slike segregerte ordninger innenfor rammen av inkluderingsbegrepet. I opplæringsloven § 8-2 (1998) understrekes det nettopp at elevene må organiseres og grupperes slik at deres behov for sosial tilhørighet blir ivaretatt. Det heter derfor at organiseringen ikke skal skje på grunnlag av ferdigheter, kjønn eller etnisitet. En slik avklaring i loven må selvsagt sees i lys av norsk skolehistorie, der ideen om "en skole for alle" dukket opp allerede på 1700-tallet (Johnsen, 2019). I utgangspunktet var det mange barn som aldri ble vurdert innenfor forståelsen av "alle", og utviklingen av det vi i dag forstår som en inkluderende skole, må derfor sees i sammenheng med Norges demokratiske utvikling som helhet. Når noen land i dag fremmer segregert opplæring som et eksempel på inkludering, kan det argumenteres for at det kanskje ikke fremmer inkludering på skolenivå, men det sørger for at ingen mister retten til utdanning (Kiuppis, 2011). Med et annet demokratisk utgangspunkt enn det norske, ville et slikt argument være både rimelig og

---

viktig. Begrepet inkludering vil som en konsekvens derfor alltid være i utvikling, og vår forståelse av inkludering vil som et resultat være annerledes om 30 år enn den er i dag.

**Gjensidig anerkjennelse**, som er det femte kriteriet, handler om at hver bruker av et begrep også er innforstått med at ens egen bruk kan bestrides av andre brukere av begrepet (Gallie, 1956). For å forklare dette nærmere, trekker Collier et al. (2006) paralleller til jussen. Når man prosederer en sak er det avgjørende å kunne forutse, forstå og svare på motpartens argumentasjon. Dersom en ikke tar hensyn til andre kjente og tenkelige argument, vil argumentasjonen fremstå som ureflektert. Gallie (1956, s. 172) sier derfor at "*to use a essentially contested concept means to use it both aggressively and defensively*". En slik måte å argumentere på er også selve grunnlaget for enhver akademisk diskusjon. Mange har derfor stilt spørsmålsteget ved relevansen av det femte kriteriet, da det kan virke overflødig (Collier et al., 2006).

Kjernen ved et «Essentially Contested Concept» er at det beskriver en kompleksitet og at forskjellige aspekter av denne kompleksiteten kan fremheves på ulike måter av forskjellige brukere. Gallie (1956) introduserer derfor det sjette kriteriet som er **eksempler**. Disse eksemplene kan være klassiske eksempler, som at dagens diskusjoner omkring begrepet demokrati kan hente argumentasjonen sin fra det gamle Athen. Eksempel kan også være av nyere tid og gi et innblikk i hvordan begrepet kan forstås i en mer aktuell sammenheng. Imidlertid må slike eksemplariske praksiser ikke forstås i retning av en søken etter å komme frem til den «riktige» praksisen som deretter skal overføres direkte inn i en annen kontekst med stor lojalitet. Formålet med eksemplene er å kunne diskutere noe konkret, som igjen kan gi inspirasjon til begrepets utvikling. Et eksempel som ofte har blitt belyst i nordisk og europeisk sammenheng, er Nossebro skole i Essunga kommune i Sverige. Skolen og kommunen har blitt et viktig forbilde etter at de på kort tid gikk fra å ha blant de «svakeste» resultatene i Sverige, til å få de «beste» resultatene. Det som får dem til å skille seg ut som eksemplarisk, er at mye av den ekskluderende praksisen som tidligere preget kommunen også forsvant i prosessen (Persson, 2013). Spredning av gode eksempler på inkluderende praksis understrekes også i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994, s. 24) der det heter at «*The dissemination of examples of good practice could help to improve teaching and learning*».

Det siste kriteriet, som Gallie (1956) kaller *Progressiv konkurranse*, er nært knyttet til det femte kriteriet om gjensidig anerkjennelse. Når man hele tiden må gjøre seg kjent med andre brukeres argumenter, blir utviklingen av eget argument også tvunget fremover. Progressiv konkurranse kan derfor føre til en forbedring av kvaliteten på argumentene på begge sider, og på denne måten også bidra til mer klarhet og åpenhet. Noen kritiske innspill foreslår derfor at det syvende kriteriet heller burde kalles *Progressivt samarbeid* (Collier et al., 2006).

Med utgangspunkt i den ovenstående analysen, vil jeg langt på vei argumentere for at inkludering må forstås som et begrep som i sin natur innbyr til uunngåelige og endeløse tvister om riktig bruk. Dersom begrepet *inkludering* og for den saks skyld også *inkluderende praksis* aksepteres som et "Essentially Contested Concepts", blir det viktig å spørre hvilke konsekvenser dette har for utviklingen av teorier på feltet. Spørsmålet vil også ha stor betydning for hvordan denne avhandlingen skal posisjonere seg i forhold til inkluderingsbegrepet.

### **2.1.2 Ulike teorisyn**

Teorier er i seg selv et komplekst fenomen og det foreligger ingen klar enighet om hva en teori er, hva den skal inneholde og hva formålet med en teori skal være. Det finnes derfor ulike teorisyn som søker å si noe om hvordan en teori skal bygges opp og hva en teori bør bestå av (Kvernbekk, 2005). For enkelhets skyld kan man gjøre et grovt skille mellom det *syntaktiske* og det *semantiske teoretiske* synet. Forskjeller mellom disse synspunktene på teorier kan diskuteres på en rekke forskjellige områder, men i denne sammenheng vil jeg sette søkelys på et område som omhandler forholdet mellom teori og «virkeligheten». Det syntaktiske teorisynet kan knyttes til et post-positivistisk utgangspunkt og innebærer noe forenklet at en god teori innenfor dette teorisynet, søker en direkte representasjon av «virkeligheten». Teorien er altså en direkte representasjon av fenomenet den diskuterer, og dette fenomenet kan derfor beskrives og observeres direkte gjennom et ett-trinns forhold. Dersom teorien ikke beskriver «virkeligheten», er det heller ikke en god teori. Dersom en legger dette teorisynet til grunn, og samtidig aksepterer inkludering som et «Essentially Contested Concept», vil det vanskeliggjøre eksistensen av gode teorier på inkluderingsfeltet.

Det semantiske teorisynet, som etter min mening passer langt bedre i forhold til Gallies (1956) argumentasjon, skiller seg betydelig fra det syntaktiske teorisynet ved å hevde at en

---

teori aldri kan være en direkte beskrivelse av «virkeligheten». Til dette er virkeligheten altfor kompleks. En teori kan derfor bare beskrive en modell av virkeligheten (Suppe, 2000). Teorier innenfor det semantiske teorisynet argumenterer derfor for at det er et to-trinns forhold mellom en teori og dens fenomen, der de teoretiske modellene danner koblingen mellom disse. Giere (1991) sammenligner derfor teoretiske modeller med kart og sier at man enkelt kan brette sammen et gatekart og legge det i lommen. Man kan derimot ikke brette byen sammen og legge den i lommen. Det er derfor ikke rimelig at man søker å sammenligne en teoretisk modell med det modellen søker å modellere. Modeller har derfor en sentral plass i det semantiske teorisynet og er basert på en erkjennelse av at kompleksitet aldri kan fanges i sin helhet i en vitenskapelig teori. En teori må derfor alltid forstås som en replikasjon som beskriver fenomenet gjennom utvalgte parametere som er abstrahert fra fenomenet. En vitenskapelig teori vil derfor alltid inneholde en viktig reservasjon som Suppe (1989, s. 95) omtaler «*as if*». Med denne reservasjonen understreker han at en vitenskapelig teori beskriver fenomenet *som om* det bare består av de valgte parameterne. Et viktig poeng med disse reservasjonene er at det samtidig ligger en selvfølgelig bevissthet om at det er fullt mulig å bygge opp modellen med andre parametere. Det neste spørsmålet som da oppstår er hvilke, og hvor mange parametere en teori skal være basert på. På den ene siden kan en modell være veldig forenklet, og på den måten bli svært konkret og anvendelig både for forskning og for praksisfeltet. Selv om en slik forenkling kan være etterlengtet, er faren med en slik forenkling åpenbar. Hvis modellen forenkles i for stor grad, står teorien i fare for ikke å ta opp i seg kompleksiteten fra fenomenet eller virkeligheten den søker å beskrive. I motsatt fall kan teorien også bli for omfattende og dermed altoppslukende. Dette vil igjen medføre at den blir vanskelig å ta i bruk for både forskning og praksisfeltet, da den gir liten støtte for konkretisering og operasjonalisering (Øen & Krumsvik, 2021).

### **2.1.3 Teorier om inkludering**

Så hvordan forholder teorier innenfor inkluderingsfeltet seg til dilemmaet knyttet til parameterne? Nilholm og Göransson (2017) undersøkte i en litteraturgjennomgang hvilken type definisjoner eller teorier som brukes i artikler som har eller har hatt stor påvirkning på inkluderingsforskningen. Her finner de fire hovedtyper av teorier som nettopp er ulike både i forhold til hvilke parametere de vektlegger, og hvor mange parametere de vektlegger. Den første typen teorier legger hovedvekten på plasseringsparameteret og forklarer i hovedsak inkludering som at elever med funksjonsnedsettelse mottar sin opplæring sammen med elever uten funksjonsnedsettelse. Inkludering blir dermed forsøkt redusert *som om* fysisk



tilstedeværelse er det mest relevante parameteret. Selv om få forskere ønsker dette som det eneste parameteret for en definisjon, viser litteraturen likevel at dette parameteret ofte fungerer som selve kjernen når man snakker om inkludering (Øen & Krumsvik, 2021). Et eksempel på slike teorier kan en finne i inkluderingens spede begynnelse når Smelter et al. (1994) sier:

Among the range of possible definitions for inclusion, we have settled on this one: inclusion involves keeping special education students in regular education classrooms and bringing support services to the child, rather than bringing the child to the support service. (s. 35-36)

Den andre typen teorier er i tillegg til plassering opptatt av at de faglige og sosiale behovene til elever med funksjonsnedsettelse blir ivarettatt. Som et eksempel peker Göransson og Nilholm (2017) på Mitchells (2015) bidrag. Bidraget er omfattende og opererer med ti forskjellige parametere. Inkluderende utdanning (IE) presenteres gjennom ligningen  $IE = V + P + 5A' + S + R + L$  hvor: V = Vision, P = Placement, 5A'er = Adapted Curriculum, Adapted Assessment, Adapted Teaching, Acceptance, Access, S = Support, R = Resources, L = Leadership. Selv om teorien trekker frem ti forskjellige parametere, fokuserer den hovedsakelig på elever med spesielle behov (Göransson & Nilholm, 2014). En begrensning med denne type teorier er derfor at den forholder seg til inkludering *som om* det utelukkende handler om elever med spesielle behov. Dette bringer oss videre til den tredje typen teorier som handler om å møte alle elevenes faglige og sosiale behov. Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 803) viser her til den såkalte Manchester-definisjonen, som sier at "*Inclusion is the continuous process of increasing the presence, participation and achievements of all children and young people in local community schools*". Selv om definisjonene fokuserer på alle barn, er en innvending fra Qvortrup og Qvortrup at definisjonen blir for begrenset da man forholder seg til inkludering *som om* dette er et anliggende som gjelder den enkelte skolen alene. Den fjerde typen teorier handler derfor om å bygge inkluderende samfunn (Nilholm, 2020), som kjennetegnes av at man også er opptatt av verdier og rettigheter i samfunnet generelt. Verdsettelse av mangfold får en sentral plass, og begreper som rettferdighet, demokrati og omsorg blir trukket frem som sentrale. En slik tilnærming kan derfor bidra til å redusere bruken av «som om»-reservasjonene da alle slike forsøk blir betraktet som banale og mangelfulle.

### **2.1.4 Antagonisten - ekskludering**

En tilnærming som ofte trekkes frem i forsøket på å definere inkludering, er å sette inkludering opp mot ekskludering. Booth et al. (1997, s. 338) sier eksempelvis at: "*The*

---

*processes of inclusion and exclusion are inextricably linked. Attempts to understand inclusion cannot succeed without an analysis of pressures towards exclusion*". Et sentralt spørsmål blir da hvordan inkludering og ekskludering er uløselig sammenkoblet. Er de koblet sammen gjennom at det ene er det motsatte av det andre, eller er de sammenkoblet gjennom at det ene først og fremst forteller hva det andre ikke er? Dersom en begynner med det første, er det slett ikke uvanlig at man forstår et fenomen gjennom det motsatte. Fravær av det motsatte blir da en slags indikator og bekreftelse på fenomenets tilstedeværelse. Samtidig er det ikke slik at en nødvendigvis alltid kan tenke gjensidig. Kulde kan godt være fravær av varme, men varme kan derimot ikke forstås som fravær av kulde. Bakgrunnen for dette er at temperatur som altså sier noe om varme og kulde, i utgangspunktet er et mål på hvor mye partikler vibrerer. Vi snakker altså om energi. Når temperaturen er høy, er det mye bevegelse og energi, mens når det er kaldt er det lite bevegelse og energi. Selv når det er iskaldt og ned mot det absolutte nullpunkt på minus  $273,15^{\circ}\text{C}$ , er det altså energi til stede. Kulde er med andre ord ikke et fenomen i seg selv, men kan kun forstås som lite energi og derfor fraværet av fenomenet varme. En slik logikk fungerer forholdsvis greit når det kommer til naturvitenskapelige fenomen, men spørsmålet er om det går like greit knyttet til samfunnsvitenskapelige fenomen? Dersom en overfører en slik tenkning i forsøket på å forklare inkludering, vil en da også stå i fare for å argumentere for at inkludering i seg selv ikke har en egen substans. Inkludering er altså ikke et eget fenomen med eget innhold som kan forklares gjennom egne karakteristika, men kun fravær av ekskluderende prosesser. En kan også spørre seg om inkludering og ekskludering virkelige er direkte motsatser. I matematikken snakker man om komplementærvinkler når to vinkler til sammen utgjør  $90^{\circ}$ . Dersom man overfører denne tenkingen til inkludering og ekskludering, vil den ene bli stor dersom den andre blir liten. Det vil da innebære at høy grad av inkludering medfører lite grad av ekskludering, og høy grad av ekskludering gir lav grad av inkludering. Dette vil igjen åpne for påstanden «hun er inkludert, fordi hun ikke er ekskludert». Nettopp denne påstanden understreker utfordringen med å tenke inkludering og ekskludering som direkte motsatser. Spørsmålet er derfor om fravær av ekskludering kan forekomme uten at det automatisk gir inkludering.

La oss derfor heller tenke at inkludering og ekskludering er sammenkoblet gjennom at det ene først og fremst forteller hva det andre ikke er. Wittgenstein (2010, s. 47) sier eksempelvis:

---

Kunne man forklare ordet «rød» ved å peke på noe som *ikke* er rødt? Det ville svare til at man skulle forklare ordet «beskjeden» til en som ikke behersket norsk, og peke på et høvent menneske og sa «dette menneske er *ikke* beskjedent. At den er flertydig, er ikke noe argument mot en slik forklaring.

Selv om en slik forklaring ikke faller inn under det Wittgenstein (2010) beskriver som en påpekende forklaring, vil det å forklare et fenomen gjennom hva det ikke er være viktig for å avgrense betydningen. Dersom en ser eksempler på ekskluderende prosesser, kan det være på sin plass å si «dette er ikke inkludering». Selv om inkludering og inkluderende praksis ikke blir klarere definert av å peke på hva det ikke er, er det likevel rimelig å argumentere for at utviklingen av en inkluderende praksis bør handle om fravær av ekskluderende praksis. Ainscow et al. (2006, s. 2) snakker derfor om at “*the aim of inclusion is to reduce exclusion and discriminatory attitudes, including those in relation to age, social class, ethnicity, religion, gender and attainment.*”.

Et vesentlig spørsmål som likevel må stilles er følgende: Dersom en aksepterer at inkludering er et "Essentially Contested Concept" som i sin natur inviterer til endeløse tvister om riktig bruk, må ikke antagonistens ekskludering også aksepteres som et "Essentially Contested Concept"? Dersom en hadde benyttet Gallies (1956) rammeverk opp imot ekskludering, ville det skille seg fra begrepet inkludering på noe som helst måte? En står da fort overfor utfordringen med å prøve å forklare et "Essentially Contested Concept" med et annet "Essentially Contested Concept". Et forsøk på å komme nærmere forståelsen av inkluderingsbegrepet kan da raskt bli en endeløs loop som det er vanskelig å komme seg ut av.

### **2.1.5 Kriterier for vurdering av inkluderende praksis**

Med utgangspunkt i diskusjonen over, kan en spørre seg om inkludering og inkluderende praksis først og fremst skal forstås som et produkt/tilstand eller som en prosess. Booth et al. (1997, s. 338) problematiserer dette ved å si “*Yet some people do talk as if we can identify schools which are, or are not, 'inclusive'*”. De tar utgangspunkt i at inkludering er et mangefasettert begrep som kan forstås og forklares ut ifra mange ulike parametere. Konklusjonene blir derfor at dersom en leter etter skoler og praksiser som *er inkluderende* ut ifra alle tenkelige parametere, så finnes det ikke en eneste inkluderende skole i hele verden. For å styre unna en konseptuell relativisme foreslår derfor Ainscow (2020) at arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis i større grad bør ha søkelys på prosess heller enn produkt. Skaalvik og Skaalvik (2006) skiller mellom tre ulike kriterieformer i arbeidet med

---

utvikling av en inkluderende praksis som er *rammekriterier*, *prosesskriterier* og *opplevelseskriterier*. Rammekriterier viser til betingelser som danner både muligheter og begrensninger for at skolen skal kunne være inkluderende. Slike rammebetingelser er eksempelvis lovverk, læreplaner, økonomi, fysiske betingelser, lærerressurser, kompetanse og holdninger blant de ansatte. Gode rammekriterier er derfor en forutsetning, men ingen garanti for utvikling av en inkluderende praksis. *Prosesskriterier* handler om hvordan skolen arbeider på alle nivå i organisasjonene, både på overordnet nivå i profesjonsfellesskapet og til hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisningen. Særlig fremheves viktigheten av prosesser som bidrar til tilpassing og differensiering av opplæringen, «*slik at alle elevene kan delta aktivt og meningsfylt i det faglige fellesskapet*» (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 6). Prosesser knyttet til utvikling av en inkluderende praksis handler derfor ut ifra en slik tilnærming om “*a process that is concerned with the identification and removal of barriers to the presence, participation and achievement of all students*” (Ainscow, 2020, s. 9). Det handler ikke om å komme frem til et produkt eller en praksis som er inkluderende i universell forstand, men hvordan en systematisk og kontinuerlig reflekterer over praksis og sikrer prosesser der idealet om en inkluderende praksis anvendes som et navigasjonspunkt. Booth et al. (1997, s. 338) påpeker derfor at “*We regard inclusion and exclusion as processes rather than events*”. Når rammekriterier (Skaalvik & Skaalvik, 2006) først og fremst handler om å skape forutsetninger for utvikling av en inkluderende praksis, vil heller ikke igangsetting av prosesser medføre garantier for en mer inkluderende praksis. Barnets stemme er derfor helt sentralt både når det gjelder å sette ord på hvordan vi skal forstå inkluderingsbegrepet, men også i vurderingen av om prosessene omkring utvikling av en inkluderende praksis er på rett kurs. Florian (2014) understreker at inkludering må forstås kontekstuell som igjen åpner for at inkludering må forstås i møte med det enkelte barnet. Dette betyr at det samme tiltaket som har til hensikt å bidra til en mer inkluderende praksis for ett barn, kan fungere som en barriere for at annet barn (Tveitnes, 2022). I tillegg er barn i kontinuerlig utvikling som igjen innebærer at det som opplevdes som trygt og inkluderende på ett alderstrinn, kan oppleves som stigmatiserende på et annet alderstrinn. Skaalvik og Skaalvik (2006) understreker derfor viktigheten av det de omtaler som opplevelseskriterier, som i stor grad sammenfaller med det Qvortrup (2012) beskriver som psykisk inkludering. Opplevelseskriteriene handler i vid forstand om hvordan elevene opplever skolen både faglig, sosialt og emosjonelt. Det handler videre om motivasjon, trivsel, forventninger om mestring og selvverd. I tillegg handler det også om hvorvidt elevene opplever skolen som en trygg plass å være, om de opplever vennskap og at de er en del av fellesskapet. Uthus (2022)

snakker derfor om et helsefremmende inkluderingsbegrep, og når skolen jamfør § 9a-3 i opplæringsloven (1998) skal være helsefremmende, må elevenes subjektive opplevelse legges til grunn for arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis. I opplæringsloven (1998) for norsk skole heter det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolene har nulltoleranse overfor mobbing og andre krenkelser, og det er elevenes egne opplevelser av hvordan de har det på skolen som er avgjørende. I *Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10) heter det at «Barn og unge skal ikke oppleve at det stilles spørsmål ved deres opplevelse, bagatellisering av det de forteller om, eller å få beskjed om at det må du tåle». Selv om dette er en viktig presisering i henhold til Skaalvik og Skaalvik (2006) sine opplevelseskriterier, understreker det samtidig kompleksiteten skolene og lærerne står overfor i praksis. En kan spørre seg om man ved å innføre nulltoleranse mot mobbing og krenkelser samtidig har gjort det vanskeligere for elever som av ulike grunner strever med å tilpasse seg skolens forventninger, og derav utfordrer med sin atferd. Mens skolene tradisjonelt møter elever som strever med faglig utvikling med trøst, tålmodighet, nye innfallsvinkler og mer tilpasning, møtes elever som strever med sosial utvikling med nulltoleranse der det i liten grad er rom for øving og feiling. Samtidig heter det i den Overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017c) at elevene skal lære å respektere forskjellighet og at hver elev har med seg en historie. Læreren må derfor vise omsorg gjennom å «*hjelp elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet*». Det kontinuerlige arbeidet med å utvikle en inkluderende praksis innebærer derfor at skolen og den enkelte lærer ofte vil oppleve krysspress, hvor de må balansere det som kan oppleves som motstridende forventninger (Øen & Krumsvik, 2021).

### **2.1.6 Konseptuell relativisme**

Utgangspunktet for disse diskusjonene rundt inkluderingsbegrepet, er hvilke epistemologiske utfordringer som oppstår i forsøket på å operasjonalisere i forbindelse med forskning. Kritikere av Gallie (1956) har uttrykt bekymring for at hans rammeverk kan fremme uønsket konseptuell relativisme. Collier et al. (2006) deler ikke denne bekymringen og argumenterer for at det først og fremst er hensiktsmessig å forstå Gallies rammeverk som en nødvendig advarsel mot et overdrevet forsøk på å fange den "virkelige og sanne" betydningen av et komplekst fenomen. Jeg velger å tolke rammeverket i den samme retningen i møte med inkluderingsbegrepet og frykter på ingen måte en konseptuell relativisme. Slik jeg ser det, vil

---

en konseptuell relativisme bare oppstå dersom man ikke krever begrunnelse for et synspunkt. Jeg oppfatter ikke at Gallie prøver å argumentere for at alle synspunkter må aksepteres som like plausible og relevante. Å akseptere inkluderingsbegrepet som et "Essentially Contested Concept" gjør det ikke bare ønskelig å avklare og argumentere for sin egen forståelse, det er på mange måter også et krav. Slik avklaring og argumentasjon handler ikke om en konkurranse der man kjemper for den riktige eller beste forståelsen av fenomenet. Kravet til argumentasjon og begrunnelse må heller ikke oppleves avskrekkende på en slik måte at ansatte i skole og barnehage ikke våger å kaste seg inn i diskusjonen i frykt for å bli «satt fast». En avklaring må heller forstås som et kontinuerlig samarbeid forskere imellom, praktikere imellom og mellom forskere og praktikere, der man utfordrer hverandre til stadig å utforske kompleksiteten på nye måter. Slike diskusjoner må derfor bære preg av å være respektfulle og ikke-dømmende.

Så, hvilke mulige utfordringer ligger det i Göransson og Nilholm (2014) sitt ønske om en tydeligere operasjonalisering av inkluderingsbegrepet? Svaret på dette avhenger i stor grad av hvilket teorisyn en støtter seg til. Dersom en legger det syntaktiske teorisynet til grunn, bringer et slikt ønske med seg en del åpenbare utfordringer. De mest opplagte utfordringene er selvsagt inkluderingsbegrepets kompleksitet. Derav vil en også støte på parameterproblemet som nettopp er hovedgrunnen til at det store mangfoldet av definisjoner på feltet eksisterer. I tillegg til parameterproblemet, kan det å etterkomme et slikt ønske også være begrensende for det progressive samarbeidet (Collier et al., 2006). Det sentrale argumentet her er at argumentasjonene for eget ståsted må forstås som en viktig drivkraft til at nye aspekt ved fenomenet blir belyst slik at både forskning og praksis på inkluderingsfeltet drives fremover.

Når Göransson og Nilholm (2014) ønsker en klarere operasjonalisering av inkludering, kan dette også tolkes ut ifra det semantiske ståstedet. En kan da se dette som et behov for å kunne zoome inn på utvalgte aspekter av inkludering som fenomen. Det er nettopp dette som problematiseres når de påpeker at hvis forskning skal ha en ambisjon om å bidra til utvikling av en mer inkluderende praksis, må man også kunne si noe om hvordan en slik praksis kan se ut. Dette får også støtte av Magnússon (2019) som argumenterer for at forskere så vel som beslutningstakere i mye større grad bør belyse hva de mener med inkludering. Istedenfor å komme med vage henvisninger til Salamancaerklæringen, mener hun at de må underbygge eget ståsted med moralske og praktiske argumenter. Det semantiske teorisynet kan derfor

være en tilnærming til noen av de epistemologiske utfordringene jeg har diskutert over. Gjennom å ta i bruk reservasjonen som ligger i "som om", erkjennes det at en teori aldri kan fange den totale kompleksiteten. Den muliggjør likevel et forsøk på å zoome inn på utvalgte aspekter ved et fenomen. Det er samtidig viktig å understreke at bruken av det semantiske teorisynet ikke er en enkel vei ut av de epistemologiske utfordringene. Det semantiske teorisynet stiller større krav til brukeren av begrep og teorier. Kvernbekk (2005) hevder derfor at bruken av teori innen det semantiske teoretiske synet ikke er en enkel sak, men tvert imot krever stor kunnskap og innsikt.

### **2.1.7 Posisjonering – prosjektets ståsted**

Det overordnede forskningsspørsmålet i Ph.d.-prosjektet retter seg i hovedsak mot det Skaalvik og Skaalvik (2006) omtaler som rammekriterier og prosesskriterier. Det semantiske teorisynet er derfor sentralt i forhold til prosjektets posisjonering, da det handler om å velge et teoretisk ståsted som gir egnede teoretiske og analytiske briller for å studere og besvare det overordnede forskningsspørsmålet fra ulike innfallsvinkler. Det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for denne avhandlingen er ikke tilfeldig valgt. Det betyr likevel ikke at det valgte teoretiske ståstedet er det eneste og det beste. Andre ståsted ville åpnet for andre metodologiske innfallsvinkler, generert andre data, gitt andre funn som igjen ville belyst forskningsspørsmålet på andre måter. Ståstedet i denne avhandlingen bygger på en erkjennelse av at utvikling av en inkluderende praksis er sammensatt, krevende og fullt av dilemma. Utfordringen knyttet til operasjonalisering gjør også at inkludering og inkluderende praksis i avhandlingen forstås som en prosess heller enn et produkt eller en tilstand. Dette innebærer igjen at utviklingen av en inkluderende praksis må forstås som en kontinuerlig prosess der en på alle nivå må arbeide for å forhindre utenforskap. En rekke teoretiske perspektiv understreker viktigheten av å rette fokus på utviklingen av «inclusive communities» der en også er opptatt av verdier og rettigheter i samfunnet generelt (Ainscow, 2020; Göransson & Nilholm, 2014; Nilholm, 2020). Som teoretisk og analytisk rammeverk støtter derfor avhandlingen seg særlig på Haug (2017a) som snakker om inkluderingens horisontale og vertikale akse. Den horisontale aksens peker på kjerneelementer i arbeidet med en inkluderende praksis og trekker frem begreper som *fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte*. Den vertikale aksens understreker derimot at for å lykkes med inkludering kreves det koherens mellom styringssignaler nasjonalt, kommunal styring og tilrettelegging og det som skjer i klasserommet. I den vertikale aksens må koherens forstås i vid forstand, der en også vurderer omfanget av motstridende verdier som skaper krysspress for praksisfeltet.

---

Eksempelvis har det parallelt med et økt fokus på inkludering de siste tiårene, også blitt et økende fokus på elevenes prestasjoner i den norske skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2022). Undersøkelser fra Ungdata (Bakken, 2021) viser at skolen er det området som genererer mest stress blant unge, mer enn kroppspress, press fra venner og press gjennom sosiale medier. I tillegg har vi et samfunn som er preget av individuelle rettigheter. Elevene har rett til å gå på nærskolen, rett til medvirkning og rett på et trygt og godt skolemiljø, og Ainscow (Ainscow et al., 2006, s. 3) peker derfor på at *“there can be conflicts over the implication of values for upholding the rights of different individuals; for example, when the participation of one interferes with the participation of another”*.

Samtidig som avhandlingen støtter seg til Haug (2017a), er også «Framework for participation» (Black-Hawkins, 2010; Florian, 2014; Florian et al., 2017) et rammeverk som har gitt teoretisk og analytisk inspirasjon i prosjektet. En av styrkene ved rammeverket er at det er godt tilpasset skolens daglige virke. Et annet viktig utgangspunkt er at rammeverket har fokus på *alle* barn, og ikke utelukkende på barn som har blitt identifisert å ha ekstra tilretteleggingsbehov. Rammeverket støtter seg på den samme forståelse av inkludering som vi finner hos Ainscow et al. (2006) der målet for inkludering er å redusere ekskludering og diskriminerende prosesser gjennom å fremme deltakelse. I «Framework for participation» kobles inkludering og inkluderende praksis tydelig til begrepet deltakelse. Først knyttes begrepet *deltakelse* til *tilgang*, og tilgang i en skolekontekst handler om at alle må ha tilgang til der læring foregår. Det handler altså om fysisk tilgang, tilgang til læringsfellesskapet, tilgang til læreplaner og tilgang til skolens faglige og sosiale aktiviteter. Videre knyttes *deltakelse* til *samarbeid* og setter søkelyset på i hvilken grad aktørene lærer sammen og av hverandre. Her fokuseres det ikke bare på samarbeid blant barna, men også på samarbeidslæring i det profesjonsfaglige fellesskapet. Viktigheten av samarbeid i profesjonsfellesskapet kommer også til uttrykk i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994, s. 23-24) der det heter at: *“Successful school management depends upon the active and creative involvement of teachers and staff, and the development of effective co-operation and team work to meet the needs of students”*. Derne knyttes *deltakelse* til *læringsutbytte* og handler om forventninger om at alle barn kan gjøre fremsteg, lære og utvikle seg. Til slutt kobles *deltakelse* til *mangfold* som setter søkelys på aksept og anerkjennelse av alle skolens aktører. Det handler om at barna aksepterer og anerkjenner hverandre, at voksne aksepterer og anerkjenner alle barn og at det profesjonsfaglige fellesskapet er preget av at alle ansatte verdsettes uavhengig av stilling, funksjon og utdanningsnivå.



## 2.2 Utfordrende atferd

Utfordrende atferd er et komplekst fenomen i både ontologisk og epistemologisk forstand (Øen & Krumsvik, 2022), og det er derfor nødvendig å gå dypere inn i også denne kompleksiteten for å posisjonere avhandlingen. En av de første uklarhetene vi støter på når vi snakker om at en type atferd er utfordrende, er hvem eller hva atferden er en utfordring for. Noen ganger snakkes det om at en atferd kan skape utfordringer *for de andre elevene* (Razer & Friedman, 2013), eller at det er en utfordring *for læreren* (Avramidis & Norwich, 2002; Buttner et al., 2015; de Boer et al., 2011). Andre ganger snakker man om at atferden blir en utfordring *for læringsmiljøet og for undervisningsflyten* (Hind et al., 2019; Orsati & Causton-Theoharis, 2013). Sist, men ikke minst, kan vi også snakke om at utfordrende atferd kan være en utfordring *for eleven som utfører atferden* (Gidlund, 2018b). Videre vil rene objektive kriterier for å vurdere om en atferd er utfordrende eller ikke, ha klare begrensninger. Dersom vi eksempelvis tenker oss en situasjon der en elev på skoleveien dytter en annen elev slik at eleven faller over ende, vil denne situasjonen kunne karakteriseres som utfordrende atferd. Dersom årsaken til dyttingen var at den som ble dyttet holdt på å bli påkjørt av en bil og at dyttingen nettopp avverget dette, så vil atferden bli vurdert i et helt annet lys. Sammenhengen atferden forekommer i vil derfor være av betydning for vår vurdering. Dersom en likevel aksepterer at noen typer atferd er utfordrende, melder det seg nye spørsmål knyttet til hvorfor slik atferd oppstår, og ikke minst hvor en skal plassere ansvaret.

### 2.2.1 Virkelighetsoppfatning og forklaringsmodeller

Når vi skal forklare og forstå verden rundt oss, støtter vi oss til ulike forklaringsmodeller eller teorier. Argyris og Schön (1974, s. 5) snakker om «handlingsteorier» og at slike teorier «*are vehicles for explanation, prediction, or control*». Eksempelvis kan en i forbindelse med utfordrende atferd snakke om at *skolen har* et læringsmiljøproblem, eller at *læreren har* vansker med å møte barnet. Her ligger utfordringen og ansvaret først og fremst hos skolen og hos læreren. Videre kan en snakke om at *eleven viser* utfordrende atferd eller at *eleven har* atferdsutfordringer. Sist, men ikke minst, kan man også snakke om at *eleven er* vanskelig eller problematisk. Ulike virkelighetsoppfatninger eller teorier knyttet til utfordrende atferd kan derfor noe forenklet forklares gjennom individuelle og sosiale modeller (Reindal, 2009).

---

Både innenfor de individuelle og sosiale modellene finnes det ulike varianter. En radikal individorientert tilnærming vil eksempelvis gjennom sin vektning av individuelle faktorer mer eller mindre avvise sosiale forklaringsmodeller. En mindre radikal individorientert forklaringsmodell vil legge hovedvekten på individuelle faktorer, men vil samtidig åpne for at sosiale faktorer har en påvirkning. En kan derfor tenke seg et kontinuum, der de mest radikale individuelle og sosiale modeller representerer ytterpunkt på hver sin side. Jeg vil i det følgende gjøre rede for særtrekk ved henholdsvis individorienterte forklaringsmodeller og sosialkonstruktivistiske forklaringsmodeller og peke på hvordan disse på ulike måter legger føringer for pedagogisk praksis.

## 2.2.2 Individorienterte forklaringsmodeller

De individuelle modellene tar ofte det vi kan kalle for et essensialistisk utgangspunkt. Brick et al. (2021) snakker om psykologisk essensialisme når følgende virkelighetsoppfatninger inntreffer på samme tid: For det første ligger det til grunn en antakelse om at kategorier er oppdaget og ikke konstruert, og for det andre at det innenfor kategoriene eksisterer en essens som på en determinerende og kausal måte beskriver hvorfor de som er medlemmer av denne kategorien er som de er. Dette medfører at utfordrende atferd ofte knyttes til mer eller mindre stabile personlighetstrekk eller karakteristika ved individet (Burr, 2015). Når slike personlighetstrekk eller karakteristika blir hovedforklaringen på den utfordrende atferden, vil slike forklaringsmodeller ofte inngå i det vi kan omtale som en biomedisinsk diskurs (Tjora, 2018). En slik diskurs vil ofte ha en reduksjonistisk tilnærming som medfører et tankesett om at all atferd i utgangspunktet kan forklares med biologiske mekanismer (Burr, 2015). Målet vil da bli å isolere årsaken til disse biologiske mekanismene, som da eksempelvis kan knytte seg til en spesifikk utviklingsforstyrrelse, gener eller en kjemisk ubalanse i hjernen. Individuelle karakteristika er også sentrale innenfor det diagnostiske systemet (ICD/ DSM). Det er derfor ikke uvanlig at diagnoser som ADHD, Tourettes syndrom, Asperger syndrom og OCD kobles til utfordrende atferd (Kristjansson, 2009). Når en spesifikk utviklingsforstyrrelse mer eller mindre forstås som «årsaken» til utfordrende atferd, står vi i ytterste konsekvens overfor det som omtales som lineære eller kausale forklaringsmodeller. Senge (1999) hevder den lineære tenkningen dominerer de fleste mentale modellene som brukes til kritiske beslutninger i vår tid. Han får støtte fra Erlandsson og Punzi (2017) som hevder dagens samfunn har en økende tendens til å oppfatte og forklare menneskelige erfaringer, følelser og atferd som uttrykk for nevrobiologiske funksjoner og dysfunksjoner. Også skolen er preget av slike forklaringsmodeller, og Barker og Mills (2018) mener skolen

---

og lærerne må ta sin del av ansvaret for at vi de siste tiårene har opplevd en medikalisering og psykologisering av barndom. En kan derfor spørre seg om skolen og lærerne er blitt den nye førstelinjetjenesten innenfor helsesektoren når det kommer til diagnostisering av atferd (Erlandsson & Punzi, 2017). Det interessante er hvordan en slik tenkning og utvikling kan påvirke arbeid med en inkluderende praksis, noe som kommer tydelig til uttrykk hos Berg (2013):

At last we succeeded in figuring out Roar. He has been given an ADHD diagnosis. It was really a huge relief for me... my responsibility as teacher is finally clarified, so to speak. The diagnosis confirms Roar's special problems. It's not me that is wrong or bad or something. I always knew that, of course, but you start putting yourself down when you fail to manage class, and things get worse and you're feeling bad. (Berg, 2013, s. 274).

Berg (2013) viser her hvordan læreren ensidig støtter seg til ADHD-diagnosen for å forklare elevens atferd. Diagnosen blir brukt som en «bekreftelse» på at elevens atferd ikke kan knyttes til lærerens samhandling med eleven eller manglende tilpasset opplæring. Spesielt interessant er det at læreren sier «*I always knew that, of course*» som igjen vitner om at læreren har grepet en forklaring som passer inn med egen eksisterende virkelighetsoppfatning. Når man som lærer støtter seg ensidig til individuelle forklaringsmodeller, står en også i fare for å redusere store samfunnsutfordringer som vold i hjemmet, rus, fattigdom til individualiserte problemer i barnet. Brick et al. (2021) snakker derfor om at essensialisme i mange tilfeller er en illusjon og en bias i forhold til både vitenskapelig teoriutvikling, men også som bias i forhold til personlig teoriutvikling og virkelighetsoppfatning. Kristjanson (2009) hevder at det finnes en rekke årsaker til at den biomedisinske diskursen har fått den posisjonen i skolen som den har. Han hevder videre at flere av disse årsakene kan karakteriseres som skjulte i den forstand at det kan være vanskelig for skoler og lærere å registrere dem. Et eksempel kan knyttes til den sterke koblingen mellom inkludering og tidlig innsats. I en rekke styringsdokument blir tidlig innsats fremhevet som særlig viktig for å realisere idealet om en inkluderende skole (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Samtidig vil nettopp tidlig innsats kunne bidra til en mer vanskeorientert tilnærming i skolen, ettersom en av lærernes viktigste oppgaver blir å avdekke mulige avvik og utviklingsforsinkelser (Vik & Hausstätter, 2019; Øen, 2022). Når en som lærer skal «jakte» på elever som står i fare for å bli hengende etter, kan en fort sitte med en følelse av at det i alle klasser vil eksistere elever som strever, og at en ikke gjør jobben sin som lærer om man ikke finner dem.

### 2.2.3 Sosialkonstruktivistiske forklaringsmodeller

Sosiale modeller kan forstås som en kritikk av den essensialistiske tilnærmingen som de individuelle modellene representerer (Burr, 2015). Kritikken knytter seg i hovedsak til både eksistens av essens, og ikke minst kausaliteten mellom den antatte essensen og atferd. Det er på sin plass å presisere at et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt ikke forneker at mennesker er ulike når det kommer til både personlighet, egenskaper, svakheter og styrker, men de sosiale modellene vil som regel stille seg kritisk til «tatt for gitt» kunnskap. Eksempelvis overlapper ADHD-symptomer med symptomer som en finner igjen hos barn og unge som har vært utsatt for traumer (Daud & Rydelius, 2009), og vi vet også at når man er født på året har betydning for forekomst av ADHD (Bachmann et al., 2022; Karlstad et al., 2017). Tilsvarende finner man at det er 1,3 ganger større sjans for at de yngste barna i et årskull blir diagnostisert med depresjon og det som på engelsk beskrives som «*intellectual disability*» sammenlignet med de eldste barna (Root et al., 2019). Det er lite sannsynlig at barn som er født sent på året er mer genetisk disponert for utvikling av atferdsvansker, lærevansker og andre diagnoser. Årsaken til at de relativt yngste er overrepresentert i diagnosestatistikken, knytter seg sannsynligvis til at man som skolesystem ikke evner å tilpasse opplæringen til det naturlige mangfoldet man finner innenfor et helt årskull. Når det eksempelvis uttrykkes i opplæringsloven § 1.4 (1998) at elever som står i fare for å bli hengende etter raskt skal få intensivopplæring slik at forventet progresjon blir nådd, så er nettopp forventet progresjon basert på et normert gjennomsnittsnivå og tar lite hensyn til reelt utviklingsnivå. Når vi også ser at de som er født sent på året er overrepresentert i gruppen unge uføre (Lima & Helde, 2019) kan det se ut til at opplevelsene og erfaringene elevene får på skolen med mestring og mestringstro preger dem resten av livet. I en studie fra Thompson et al. (1999) ser man økt forekomst av selvmord blant de relativt yngste, og forfatterne konkluderer med at årsaken til dette trolig knytter seg til at de relativt yngste skolebarn ofte vil ha dårligere skoleprestasjoner, som igjen fører til redusert selvtillit og selvverd. De blir da i større grad disponert for utvikling av håpløshet og depresjon, som antas å være vesentlige komponenter i forbindelse med selvmord. På bakgrunn av dette vil det være naturlig ut ifra et sosialkonstruktivistisk perspektiv å rette et kritisk blikk på skolen som en skaper av lærevansker, diagnoser og psykiske helseplager. Mens de individuelle modellene i en skolekontekst derfor støtter seg til spørsmålet «hva er galt med dette barnet» vil sosiale modeller rette blikket mot barnets kontekst og i større grad spørre seg «hva er galt med skolen som medfører at enkelte barn kommer til kort?».

På samme måte som at individuelle modeller er ulike i forhold til hvor radikale de er, vil det samme også gjelde for de sosiale modellene. Av de mest radikale sosiale modellene finner vi de som bygger på relativisme. Slik modeller vil i stor grad fornekte enhver form for essens og dermed argumentere for at det meste i verden er sosiale konstruksjoner (Burr, 2015). Sentralt er derfor forestillingen om at det ikke eksisterer avvik fra normalen. Begrepet «annerledes» er derfor problematisk, og en snakker utelukkende om naturlige variasjoner innenfor menneskelig mangfold (Reindal, 2009). En slik tilnærming og retorikk er svært forenlig med idealet om en inkluderende praksis der begrep som likeverd og mangfold står i sentrum. Det advares derfor mot «the bell-curve thinking» som innebærer en fare for å marginalisere elever som vurderes å være i ytterkanten av kurven (Florian, 2015). Ut ifra et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt kan spesialundervisning og andre former for alternative opplæringstilbud nettopp forstås som en marginaliserende ordning. Ettersom skolen posisjonerer all ordinær aktivitet mot de fleste, vil det oppstå et behov for et alternativ for de få. Dette har igjen medført at det har utviklet seg en forestilling om at noen er normale og at noen er annerledes. Spesialundervisning som fenomen vil ut ifra en slik argumentasjon være uetisk, da barn blir fratatt muligheten til deltakelse i fellesskapet på bakgrunn av den problematiske virkelighetsoppfatningen opplæringen bygger på. I Norge har derfor utviklingen av spesialundervisning som ordning flere ganger vært foreslått med argumentasjon om at ordningen holder tilbake utviklingen av et mer inkluderende opplæringssystem (Nordahl, 2018). En slutning som det kan være fristende å trekke ut ifra en slik argumentasjon, er at omfang av spesialundervisning nærmest kan forstås som en indikator på inkluderende praksis. Eksempelvis finner vi i Meld. St. 21 (2016-2017) (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 42) utsagn som: *«Mye tyder på at ordinær undervisning som har høy kvalitet, også reduserer behovet for spesialundervisning»*. Denne type utsagn finner blant annet teoretisk støtte i Komplementaritetsteorien til Haug (2017b) som handler om forholdet mellom det ordinære og det spesielle opplæringstilbudet. Omfanget av spesialundervisning sier altså ikke utelukkende noe om omfang av elever med utfordringer, men også noe om kvaliteten i den ordinære opplæringen. En slik logikk virker selvsagt rimelig og ikke minst forlokkende som argumentasjon i arbeidet med å skape rasjonale for utvikling av en mer inkluderende praksis. Logisk kan en argumentere for at skoler med liten andel av spesialundervisning trolig har utviklet en romslig og inkluderende praksis, mens skoler med mye spesialundervisning derimot strever med å favne mangfoldet og har derav en mer ekskluderende praksis. Samtidig kan en slik argumentasjon også kritiseres for å bagatellisere og tilsløre reelle spesialpedagogiske hjelpebehov (Øen, 2022). Hornby (2015)

---

understreker derfor at den filosofiske tilnærmingen som ligger til grunn for mye av det som omtales som inkluderende opplæring, er vesentlig forskjellig fra den filosofiske tilnærmingen som ligger til grunn for den tradisjonelle spesialpedagogikken. Han understreker at “*some writers have argued that inclusive education results in the sacrifice of children for the sake of misplaced ideology*” (s. 235). Argumentasjonene undergraver på ingen måte arbeidet med forbedring av ordinær praksis, men understreker viktigheten av å anerkjenne at det finnes barn og unge med «reelle» utfordringer. Det er nettopp en slik anerkjennelse som åpner for forståelse av barnets situasjon og utfordringer, noe som igjen vil kunne bidra til reduksjon av eksempelvis utfordrende atferd gjennom bedre forståelse og tilrettelegging (Dahl et al., 2019; Ferrin et al., 2016; Montoya et al., 2011). Hornby (2015) understreker derfor at allmennpedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk kompetanse er kvalitativt forskjellig og snakker derfor om en inkluderende spesialundervisning. Når jeg tidligere har posisjonert denne avhandlingen i skjæringspunktet mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske, introduserer dette ytterligere et dilemma som avhandlingen må forholde seg til.

## 2.2.4 Utfordrende atferd og «den frie viljen»

Et sentralt spørsmål knyttet til forståelse av utfordrende atferd, er hvorvidt elevens utfordrende atferd er et resultat av manglende forutsetninger og ferdigheter til å ta «gode» valg, eller om det er et resultat av frie valg. Aristoteles (2013) hevder at dersom viljen ikke er fri, så kan heller ikke mennesket holdes ansvarlig for sine handlinger. Det er altså kun den frivillige handlingen vi kan ansvarliggjøres for, og for å kunne vurdere «frivillighet», legger han til grunn at den som utfører handlingen må inneha *kunnskap* og *kontroll* (Svendsen, 2013). Dersom man eksempelvis ikke har kunnskap om, eller forutsetninger for å vurdere, eventuelle negative konsekvenser av en handling, handler man altså ufrivillig. Denne tenkningen danner på mange måter grunnlaget for rettspraksis i de fleste vestlige land og Thorvik (2000, s. 2) sier at det bare er i «*de tilfellene der fornuft og dømmekraft er hemmet eller 'blokkert' at samfunnet kan se med forståelse på den som har handlet i strid med moralprinsippene*». Det nærliggende spørsmålet er hvordan en skal forstå begreper som «hemmet» eller «blokkert». Etter straffelovens § 20 (Straffeloven, 2005) knyttet til skyldevne, kan personer med sterkt avvikende sinnstilstand, sterk bevissthetsforstyrrelse eller høy grad av psykisk utviklingshemmet bli vurdert som ikke strafferettslig ansvarlig. Et annet viktig kriterium for vurdering av strafferettslig ansvar er barnets alder. I forarbeidet til bestemmelsen om kriminell lavalder snakkes det blant annet om «*barnets bristende*

*utvikling, ofte i termer som manglende modenhet og moralsk innsikt»* (Gröning, 2014, s. 317). Når denne umodenheten er tema, kan det nettopp forstås med bakgrunn i Aristoteles (2013) sitt krav om at tilstrekkelig kunnskap om handlingens konsekvenser må ligge til grunn for det frie valg. Videre pekes det på at barn i mindre grad har den samme evne til impulskontroll som voksne (Gröning, 2014). Selv om skolen i liten grad forholder seg til strafferettslig ansvarlighet, er skolens forståelse av den frie viljen og skyldspørsmål likevel av stor betydning. Hvorvidt man vurderer utfordrende atferd som mangel på kunnskap, kontroll eller som et resultat av frie valg, blir avgjørende for hvilken pedagogisk, og ikke minst spesialpedagogisk, respons en møter barnet med.

### **2.2.5 Kunnskaper, ferdigheter, forutsetninger og den frie viljen**

Greene (2005) snakker om to grunnleggende ulike tilnærminger i møte med barn som viser atferd som utfordrer. Den ene tilnærmingen er «barn gjør det bra hvis de vil», og den andre er «barn gjør det bra hvis de kan». Dersom en starter med tilnærmingen «barn gjør det bra hvis de vil», bygger dette på en antakelse om at barnet har tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter til å kunne oppføre seg i tråd med forventede normer og regler, men at barnet velger en annen atferd. Ettersom atferden barnet viser er et resultat av den frie viljen, vil den pedagogiske konsekvensen bli at en møter barnet med straff eller motivasjonsfremmende tiltak i form av konsekvenser og belønning. Den pedagogiske strategien bygger på en forestilling om at barnet ved hjelp av de rette konsekvensene vil velge å oppføre seg bra. Den andre tilnærmingen som bygger på «barn gjør det bra hvis de kan», tar derimot utgangspunkt i at alle barn vil velge å oppføre seg i tråd med normer og regler, dersom de har de kunnskapene, forutsetningene og ferdighetene som skal til. Når enkelte barn til stadighet kommer i konflikt med omgivelsene, er dette nettopp en indikasjon på at barnet mangler nødvendige forutsetninger. Eksempelvis vil elever med generelle lærevansker kunne ha vansker med å forstå konsekvenser av sine handlinger, mens barn med nedsatt impulskontroll i større grad enn jevnaldrende vil bli styrt av ytre omgivelser (Barkley, 2012). På den måten vil barnet i mindre grad være i stand til å ta reelle frie valg. Den pedagogiske konsekvensen av et slikt utgangspunkt vil da være at en på den ene siden jobber for å utvikle de ferdighetene barnet trenger, og på den andre siden at man tilrettelegger på en slik måte at barnet ikke blir eksponert for situasjoner de ikke har forutsetninger for å mestre. De to ulike tilnærmingene som Greene (2005) skisserer, kan også knyttes til de individuelle og sosiale modellene, og på den måten forstås som et kontinuum. Om en ensidig legger vekt på at elevenes atferd handler om vilje og frie valg, kan en trekke paralleller til relativismen der en

---

nekter å akseptere at egenskapsforklaringer kan brukes som forklaring på barnets atferd. Sartre (1993, s. 16) sier: «*Det finnes ingen determinisme, mennesket er fritt, mennesket er frihet*» og følger opp med at mennesket er «*dømt til frihet*». I dette ligger det at mennesket er dømt til å ta ansvar for sine egne handlinger. Å være dømt til frihet handler derfor om frihetens pris. Dersom en person sier at han handlet i sinne, kan dette sees på som et forsøk på eksternalisering av ansvaret. Det var ikke **han** som utførte handlingen, det var **sinnet** i ham som tok overhånd. «*På den måten fornekter man den friheten som gjør en ansvarlig for det inntrufne*» (Holgernes, 2010, s. 19). Med et slikt utgangspunkt kan ingen elever unnskyldte sin atferd med utgangspunkt i lærevansker, diagnoser eller andre funksjonsnedsettelse. Et slikt utgangspunkt vil derfor heller ikke gi gode etiske argument for å tilrettelegge ut ifra elevens behov (Reindal & Hausstätter, 2010). Eleven vil i ytterste konsekvens stå fullt og helt ansvarlig for egne handlinger. Dersom en kobler dette perspektivet til inkluderende praksis vil en da kunne argumentere for at alle elever i utgangspunktet har rett til deltakelse, men man kan samtidig argumentere for at enkelte elever *velger* å ikke benytte seg av denne retten ettersom en *velger* å ikke innordne seg i fellesskapet. Eleven må i så tilfelle ta ansvaret for dette, og akseptere at man som konsekvens kan risikere å bli ekskludert fra fellesskapet. En slik tilnærming må kunne karakteriseres som radikal og vil også være problematisk dersom en tar utgangspunkt i mye av litteraturen som preger inkluderingsfeltet. Her understrekes det at arbeidet med en inkluderende skole må ta høyde for at barn og unge er ulike og at det derfor må skapes rom for alle barn, uavhengig av evner og forutsetninger.

Om en på den andre siden av kontinuumet ensidig vektlegger manglende kunnskap, forutsetninger og ferdigheter, kan dette forstås i lys av de mer individorienterte forklaringsmodellene. Ettersom en her erkjenner at vi som mennesker er ulike og at disse ulikhetene også påvirker vår evne til å ta reelle frie valg, vil det åpne opp for individuell pedagogisk tilrettelegging. Samtidig vil en da stå i fare for å begrense elevens mulighet til å være aktør i sitt eget liv. Å være en aktør i eget liv handler om å bli tilkjent kompetanse og forutsetninger til å:

gjøre egne val, ta ansvar, ha ønsker og intensjoner, og dømekraft i forhold til egne handlinger; med andre ord kapasiteter som er konstituerende for det å vere menneske. At disse kapasitetene blir mistrudde eller tekne frå ein, må nødvendigvis opplevast som eit angrep på eins verdigheit som menneske. (Ekeland, 2014, s. 212)



Det store dilemmaet som da oppstår med utgangspunkt i den individorienterte tilnærmingen, er at elevens medvirkning i mindre grad får en tydelig plass ettersom barnet ikke har forutsetninger til å «velge» sitt eget beste. Økt grad av deltakelse og medvirkning utgjør på mange måter kjernen i arbeidet med en inkluderende skole (Ainscow et al., 2006; Booth & Ainscow, 2001; Florian, 2015; Haug, 2017a). Spørsmålet er derfor om tilnærmingen som ligger til grunn for «barn gjør det bra hvis de kan» også åpner for en paternaliserende pedagogisk praksis der barnet først og fremst blir gitt posisjonen som objekt.

## 2.3 Kunnskapsgrunnlag for utvikling av inkluderende praksis

Ettersom «*evidence is the lifeblood of inclusive development*» (Ainscow, 2020, s. 10) kreves det forsiktighet når det gjelder å avgjøre hva slags «evidens» som skal samles inn og hvordan det skal brukes. Ainscow (2020) bygger denne argumentasjonen på «*what gets measured gets done*». Han omtaler forskning som et tveegget sverd der en på den ene siden er avhengig av data for å overvåke barns fremgang, planlegge nye initiativer, evaluere virkningen av intervensjoner, vurdere effektiviteten til retningslinjer og prosesser. Samtidig advarer han om at dersom man fremskaffer evidens på grunnlag av smale og upassende indikatorer, kan utfallet være direkte skadelig. Data, og ikke minst bruken av data, kan derfor i praksis «*conceal more than they reveal; invite misinterpretation; and, worse of all, have a perverse effect on the behaviour of professionals*» (Ainscow, 2020, s. 10). Det sentrale poenget blir derfor å kunne utnytte forskning på en klok måte for å unngå disse fallgruvene. Debatten rundt evidensbasert praksis er ofte polarisert og lite nyansert (Grimen, 2009; Kvernbekk, 2018). En utfordring med denne meningsbrytningen er at det er viet forholdsvis liten plass til hva de ulike partene legger i begrepet «evidensbasert». På den ene siden kan man få inntrykk av at motstanderne av evidensbasert praksis ser ut til å tolke evidensbasert praksis utelukkende som at funn fra randomiserte kontrollerte studier (RCT) overføres på en instrumentell måte til en hvilken som helst annen kontekst. På den andre siden kan en få følelse av at tilhengere av evidensbasert praksis, beskylder lærere for å være motstandere av forskning generelt. Floden (1996) sier blant annet at «*one of the lessons of the last thirty years is that educators distrust research done by distant people at distant locations*». Når lærere i større grad stoler på andre lærere, fremfor forskere, omtaler Kvernbekk dette som *insiderepistemologi* (Kvernbekk, 2005). Det er liten tvil om at lærernes stemmer bør lyttes til når det skal tas beslutninger om skole, men også insiderepistemologien har sine klare

svakheter når eksempelvis etablerte sannheter i et kollegium bygger på misoppfatninger og fordommer (Bøyum, 2013). At kritikerne av evidensstenkningen ikke skulle bry seg om forskning, hevder Ekeland (2009) er unyansert. Kritikken er ikke rettet mot forskning generelt, men mot hvilken forskning som anerkjennes. Selv om kritikerne med rette kobler evidensstenkningen til metaanalyser der RCT-studier troner høyest på evidenshierarkiet (Bøyum, 2013), finnes det også andre evidensgrunnlag.

Tabell 2 – *Ulike evidensgrunnlag*

	SMAL EVIDENBASE	BRED(ERE) EVIDENSBASE
<b>GLOBAL: EVIDENS ER UNIVERSELL</b>	<b>A:</b> Internasjonale reviews som kun inkluderer RTC-studier	<b>B:</b> Internasjonale reviews som åpner for ulike metodiske design
<b>LOKAL: EVIDENS ER KONTEKSTUELL</b>	<b>C:</b> Regionale eller nasjonale reviews som kun inkluderer RTC-studier	<b>D:</b> Regionale eller nasjonale reviews som åpner for ulike metodiske design

Justert etter (Hansen & Rieper, 2009, s. 28)

Som det går frem fra av tabell 2, skiller Hansen og Rieper (2009) mellom henholdsvis global og lokal evidens, samt en smal og en bred evidensbase. I den ene enden av matrisen (A) finner en nettopp metaanalyser som kun inkluderer RCT studier. Det er her snakk om en global tilnærming til evidens som støtter seg til en smal evidensbase. I den andre ende av matrisen (D) finner en derimot en tilnærming som i større grad tar høyde for kontekstuelle forskjeller, og som også åpner for at ulike forskningsdesign har sine styrker og svakheter.

Hansen og Rieper (2009) viser til at det i Norden generelt er lite tradisjon for en global tilnærming med en smal evidensbase innenfor utdanningsområdet. Dette kan sees i sammenheng med at skolen i de nordiske landene i stor grad er normativt styrt. Selv om de fleste land i verden har gitt sin støtte til idealet om en inkluderende skole, finnes det ingen unison enighet om hva inkludering som begrep innebærer (Kiuppis, 2011).

Operasjonalisering av konseptet blir da en utfordring og det finnes derfor få effektstudier på området. Erkjennelsen av at en neppe kan komme frem til en universell og kontekstfri tilnærming til utvikling av en inkluderende praksis, ser ut til å prege både forskere og praktikere. For å få frem gode lokale eksempler på inkluderende praksis foreslår Nilholm (2020) casestudier som en egnet tilnærming. En slik tilnærming legger seg tett opp til en kontekstuell evidensstenkning som støtter seg på en bred evidensbase (Hansen & Rieper, 2009). Den samme tilnærmingen ser også for tiden ut til å prege utdanningsfeltet i Norge generelt. Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* danner bakgrunnen for den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling i skolen. Når en etter flere år med sentral styring skifter over til et mer desentralisert system, begrunnes det med at nasjonale kompetansesatsinger ikke gir nok rom for lokal tilpasning. Når «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» tydeliggjør at kompetanseutviklingen skal være forskningsbasert, understrekes det likevel at det først og fremst skal bidra til «*at lærerprofesjonen skal kunne utøve profesjonelt skjønn og utvikle profesjonen videre*» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 84).

### **2.3.1 Når to verdener møtes**

Selv om det tilsynelatende kan se ut til at en universell evidensstenkning med smalt evidensgrunnlag ikke preger den generelle kompetanseutviklingen i norsk skole, har evidensstenkningen derimot preget atferds-feltet i flere tiår. Det som også kjennetegner den evidensbaserte praksisen på atferds-feltet, er mange program som skilter med å være manualisert og empirisk dokumentert (Arnesen et al., 2006; Fossum & Mørch, 2005). Når lærerne beskriver utfordrende atferd som noe av det mest utfordrende i hverdagen (Armstrong, 2014; Lindner et al., 2023; MacFarlane & Woolfson, 2013), er det svært forståelig at en slik lovnad kan være både tiltalende og forlokkende. Griffin og Shevlin (2007) minner oss på viktigheten av å være klar over at lærere er like sårbare som elevene når det kommer til tap av selvtillit dersom de opplever en vedvarende følelse av manglende mestring. Utfordringen når noe er manualisert og empirisk dokumentert, er at det kun er den eksakte manualiserte praksisen som er dokumentert. Avvik eller tilpasninger fra manualen gjør at man ikke lengre jobber «evidensbasert». Konsekvensen blir derfor at en må følge manualen med det Roland (2015) beskriver som høy «tiltakslojalitet» for å kunne forvente den effekten som programmene lover. En slik tenkning og logikk bryter med et av de mest sentrale prinsippene i norsk skole, nemlig «tilpasset opplæring». Tilpasset opplæring innebærer at en møter elevene på en slik måte at de får mest mulig utbytte av opplæringen

---

både faglig og sosialt. Utbytte i denne sammenhengen må forstås som et vidt begrep, og en sentral tanke ved tilpasset opplæring er at skolen må gi alle elever likeverdige muligheter uavhengig av interesser, forutsetninger og sosiokulturell bakgrunn. Selv om det å hjelpe elevene i å utvikle sosial kompetanse er en viktig del av lærerens mandat, er det viktig å huske på at danning og utdanning ikke bare skal ha en kvalifiserende og sosialiserende funksjon. Danning og utdanning skal også bidra til subjektivering (Biesta, 2014) som innebærer å hjelpe barnet på vei mot å bli seg selv (van Manen, 1993). Ekeland (2014, s. 212) hevder at det å bli gitt posisjon som subjekt innebærer å bli «*tilkjent kompetanse og forutsetninger til å ta egne valg, ta ansvar, ha ønsker og intensjoner, og dømmekraft i forhold til egne handlinger*». Pedagogens oppgave handler ut ifra en slik tilnærming derfor ikke utelukkende om å avlære og fjerne uønsket atferd. Pedagogen må i dialog med barnet prøve å forstå hva som ligger bak barnets atferd, og sammen med barnet prøve å finne en måte å leve et liv på. Medvirkning fremstår derfor som et sentralt prinsipp i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Også her vil en universell evidensstenkning med smalt evidensgrunnlag få en utfordring ettersom «evidensen vet best», mens barnet derimot ikke vet sitt eget beste. Ekeland (2014) hevder at risikoen for inhumanitet er størst når grunnsynet er forankret i et objektiviserende kunnskapssyn, og minner med dette om at objektivisering også står i fare for å redusere barnet som medmenneske. Når barnet først og fremst blir et objekt som skal formes ved bruk av pedagogiske oppskrifter, havner de etiske vurderingene ofte i bakgrunnen (Biesta, 2007).

### 2.3.2 Fra forskning til praksis

Biesta (2016) knytter praksisbegrepet til Aristotles sitt skille mellom *poiesis* og *praxis*. Når pedagogisk praksis knyttes til *poiesis*, blir mennesket et objekt en skal skape noe av. En pedagogikk basert på *poiesis*, blir dermed teknisk og oppskriftsbasert. I handlinger som baserer seg på *praxis*, er det holdningene bak handlingen som blir det sentrale, og etikken kommer derfor i sentrum. Pedagogisk praksis må derfor alltid oppfattes som *praxis*, for å forhindre et instrumentalistisk preg (Skjervheim, 1992). Ekeland (2014) hevder etikken må komme før evidensen og understreker med dette viktigheten av skjønnet i profesjonsutøvelsen. Overordnet del av læreplanen nøyer seg ikke med å oppfordre til å ta i bruk det pedagogiske skjønnet, men understreker at profesjonene og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Selv om viktigheten av det pedagogiske skjønnet understrekes, må dette ikke tas til inntekt for at evidensbasert tenkning må forkastes. Det reiser derimot noen viktige spørsmål rundt hvordan forskning

kan og bør anvendes for utvikling av praksis. Jeg vil derfor presentere tre ulike posisjoner som forholder seg til pedagogisk skjønn på svært ulike måter.

Den første har jeg kalt **High-Fidelity-posisjonen**. High fidelity eller Hi-fi er ofte brukt om lydgjengivelse av høy kvalitet. Når en i pedagogisk sammenheng snakker om fidelity, knyttes dette ofte til begrepet implementeringskvalitet. Sørli et al. (2010) viser til at implementeringskvalitet refererer til *hvor godt* samsvar det er mellom hvordan et tiltak blir gjennomført, og hvordan det opprinnelig er beskrevet og testet gjennom forskning, uten brudd med mål, retningslinjer og underliggende teori. Når implementeringskvaliteten er høy, legger praksis seg tett opp til det opprinnelige. Lojalitet blir derfor sentralt, og pedagogiske skjønn i form av kontekstuell og individuell tilpasning, blir en trussel for implementeringskvaliteten. Det samme gjelder for etiske vurderinger og kritisk vurdering av det teoretiske grunnlaget.

Neste posisjon har sitt utspring i det Røvik (2014a) omtaler som translatørkompetanse. Implementering vil ut ifra en **Translatørposisjon** være mindre opptatt av nøyaktig gjengivelse. I stedet er en opptatt av god oversettelse. Røvik (2014b) snakker derfor om viktigheten av å både ha god kunnskap om det som skal oversettes, men samtidig god kjennskap til konteksten det skal oversettes til. Den gode oversetter er derfor pragmatisk og tilpasser «den ønskede praksisen ved å nennsomt legge noe til og trekke annet fra» (Røvik, 2014b, s. 408). En translatørposisjon handler altså om å oversette pedagogiske ideer heller enn konkrete metoder og handlingsmåter. Dette åpner opp for pedagogisk skjønn i form av individuell tilpasning, men en kan likevel spørre seg om translatørposisjonen i tilstrekkelig grad åpner for etisk og kritisk vurdering av ideene som skal oversettes. Uten en etisk og kritisk vurdering, vil selv translatørposisjonen kunne bli offer for instrumentalisme på et makronivå (Øen, 2010), der en først og fremst blir en tjener for en idé, et program eller en teori, uten å ta stilling til om idéen er «god eller dårlig».

Den siste posisjonen har jeg kalt en **Kritisk/etisk posisjon**. Når en i psykologien refererer til evidensbasert praksis, snakker en om klinisk ekspertise integrert med kunnskap fremkommet gjennom varierte forskningsdesign, i en kontekst som omfatter kunnskap om klienten (Rønnestad, 2009). Så vidt meg bekjent finnes det ingen tilsvarende beskrivelse for lærerprofesjonen. Likevel understrekes det i Overordnet del at «Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning,

---

*erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak*» (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 19). Hvorvidt praksisen som beskrives her, bør kalles evidensbasert, forskningsbasert eller kunnskapsbasert, hersker det mange meninger om. Dette knytter seg både til evidensbegrepet, men også til begrepet «basert» (Kvernbekk, 2018). Det som likevel synes klart, er at sitatet bør kunne bidra til en nyansert debatt rundt evidensbasert pedagogisk praksis i skolen. Sitatet er tydelig på at skolen aldri bør støtte seg ukritisk til forskning alene. Det er lite trolig at selv de mest ihuga forkjemperne for en evidensbasert pedagogikk vil støtte en slik ukritisk tilnærming. Selv Hargreaves, som kan betraktes som en entusiast for evidensbasert praksis, understreker at evidens skal støtte praktikernes dømmekraft, ikke erstatte den (Kvernbekk, 2018). Konnerup (2009) snakker i forbindelse med evidensbasert praksis om *omhyggelig, uttrykkelig og kritisk* bruk av forskning. *Omhyggelig* handler om den etiske forpliktelsen til å gjøre sitt ytterste for å ikke skade barnet. *Uttrykkelig* handler om å kunne uttrykke og forklare hva, og hvorfor man som pedagog gjør som man gjør, mens en *kritisk* anvendelse av forskning handler om at man som profesjon ikke uten videre skal akseptere etablerte teorier og metoder. En kritisk/etisk posisjon trenger derfor ikke å bety at man forkaster forskningsbaserte programmer, modeller eller tilnærminger. Det kan til og med hende at et program, en modell eller en tilnærming vurderes som svært hensiktsmessig. Poenget er at det forutsetter en kritisk vurdering av både verdigrunnlaget, den pedagogiske praksisen og konsekvensen av denne praksisen. Argyris og Schön (1974) snakker om viktigheten av å være bevisst våre handlingsteorier. Handlingsteorier kan beskrives som en personlig eller kollektiv teori som søker å forklare og løse en gitt situasjon eller utfordring. Den kan også knyttes til et spesifikt pedagogisk program eller praksis. En slik handlingsteori inneholder først en *virkelighetsoppfatning* der en kan finne verdigrunnlag, teori og rasjonale bak de anbefalte handlingene. En slik virkelighetsoppfatning kan eksempelvis være at utfordrende atferd er et resultat av manglende grensesetting. Handlingene blir da det som utledes av virkelighetsoppfatningen og handling vil igjen føre til et mer eller mindre tilsiktet utfall. Enhver bevisst handling har sitt utgangspunkt i en virkelighetsoppfatning i form av en slags teori eller en hypotese. Hvorvidt teorien er utforsket og eksplisitt tydeliggjort er en annen sak, men en intensjonal handling som ikke bygger på en eller annen form for logisk rasjonale, er etter min vurdering vanskelig å se for seg. Spesielt når den samtidig har med seg en ide om at handlingen skal føre til en tilsiktet konsekvens. Kvernbekk (2018) sier at evidens alltid er evidens for noe, og at praksis ikke er «basert på evidens, men på hypotesen/teorien som evidensen er evidens for. Det er den vi er interessert i, og det er den som implementeres i praksis, og som vi

---

*tenker skal "virke"»* (Kvernbekk, 2018, s. 141). Å bli bevisst handlingsteorier innebærer i møte med evidensbasert forskning, at lærere selv må utforske virkelighetsoppfatningen eller teorigrunnlaget som ligger til grunn for den anbefalte praksisen. Det er nettopp dette som ligger i lærerens ansvar for å utøve skjønn. Det er altså ikke tilstrekkelig å vite om noe virker. I det pedagogiske skjønnnet ligger det også et ansvar for å vurdere hvorfor noe eventuelt virker. Dette ansvaret blir særlig viktig i møte med utfordrende atferd, når vi vet at lærere i en travel hverdag ofte ønsker tips og råd for å komme seg ut av den krevende situasjonen de står i (Øen & Krumsvik, 2021).

### 2.3.3 Å utforske praksis

Hovedproblemstillingen for denne avhandlingen stiller spørsmål ved hvordan lærernes virkelighetsoppfatning utvikles og utfordres gjennom det profesjonsfaglige fellesskapet. I arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis advarer flere (Krischler & Pit-ten Cate, 2019; Mhairi et al., 2021; Razer & Friedman, 2013) mot en profesjonsutvikling som tar utgangspunkt i en «tradisjonell» vanskeorientert tilnærming til inkludering. Som alternativ tilnærming foreslås igangsetting av prosesser i profesjonsfellesskapet der man kritisk utforsker og utfordrer eksisterende praksis. Ainscow (2020, s. 10) snakker om at slike prosesser og diskusjoner kan «*create space for rethinking by interrupting existing discourses*» og at velregisserte utforskende og utfordrende diskusjoner igjen vil kunne føre til en utvidet forståelse av prinsippene bak inkludering som ideal. Robinson (2018) hevder at det aldri har vært større press på skoler når det gjelder å forbedre egen praksis. Når utviklingspresset på skolene er høyt, favoriseres det Fullan (2017) karakteriserer som «overflatearbeid». Hva som ligger i overflatearbeid kan isfjellmetaforen (Fish & Coles, 1998) illustrere på en god måte. Over vannskorpen ligger skolens og den enkelte lærers praksis. Denne kan direkte observeres og kommer til uttrykk gjennom den konkrete aktiviteten på skolen. Denne konkrete aktiviteten kan være det som skjer i undervisningen, lærernes samhandling med elevene, lærernes samhandling med hverandre, skole-hjemsamarbeid, aktiviteter i friminuttet, men også skolens visjoner, organisering, handlingsplaner m.m. Under vannskorpen finner vi den delen av isfjellet som er usynlig, men som likevel kan forstås som drivere for praksis. Dette handler om lærernes elevsyn, teoretiske kunnskap, teoretiske preferanser, erfaringer, verdier og virkelighetsoppfatning. I tillegg vil de mer kollektive verdiene og virkelighetsoppfatningene som utgjør skolens organisasjonskultur være sterke praksisdrivere. Når Fullan (2017) hevder at mye av utviklingsarbeidet som skjer i skolen først og fremst er overflatearbeid, handler det da om at

---

arbeidet i stor grad konsentrerer seg om å endre praksis uten at en berører det som driver praksisen og som ligger under vannskorpen (Dignath et al., 2022).

Når lærere beskriver utfordrende atferd som noe av det mest krevende i forhold til idealet om en inkluderende praksis (Armstrong, 2014; Lindner et al., 2023; MacFarlane & Woolfson, 2013), handler dette om at lærerne ofte blir stående i et krysspress der en rekke konkurrerende forventninger og verdier blir satt opp mot hverandre (Gidlund, 2018b). I tillegg kan lærere i møte med utfordrende atferd også frykte for egen eller andre elevers sikkerhet. Senge et al. (2005) hevder at man i situasjoner der man opplever engstelse eller frykt, tenderer til å reagere med vaner eller automatiserte handlingsmønstre. Disse automatiserte handlingsmønstrene utvikles mer eller mindre ubevisst, og bygger på vår virkelighetsoppfatning eller mentale modeller (Senge, 1999). Læringspotensialet er stort i slike kritiske situasjoner (Lewin, 1951), men potentialet blir ofte utnyttet. Senge et al. (2005) peker på at vi i kritiske situasjoner har en tendens til å tviholde på våre etablerte tolkningsmønstre, og at dette hindrer oss i å ta inn nye perspektiv og nye måter å se situasjonen på. Nye perspektiv kan være truende og vi ender ofte opp med å lete etter tolkninger av situasjonene som sammenfaller med de mentale modellene vi alltid har stolt på. For å kunne gjøre nye vurderinger av situasjonene kreves *dypere læring* (Senge et al., 2005) der en utforsker praksisdriverne. I mange tilfeller er vi ubevisst den virkelighetsoppfatningen som ligger bak vår praksis, og det kan derfor være et skille mellom det vi tror vi gjør, og det vi faktisk praktiserer. Argyris og Schön (1974) skiller i den forbindelse mellom *uttrykt teori*, og *anvendt teori*. En bevisstgjøring innebærer å bringe de mentale modellene til overflaten slik at en kan utforske og teste holdbarheten på disse. Robinson (2018) snakker i den forbindelse om å *engasjere lærernes handlingsteorier* gjennom utforskende og utfordrende spørsmål og diskusjoner. Å utvikle et profesjonsfellesskap der en på en konstruktiv måte utforsker og utfordrer hverandres praksis, ser imidlertid ut til å være krevende (Razer & Friedman, 2013).

### **2.3.4 Psykologisk trygghet som ramme for utvikling av praksis**

Det å snakke åpent og ærlig på arbeidsplassen gjennom å stille kritiske spørsmål, samt gi uttrykk for sine meninger, er langt mindre vanlig enn mange tror (Edmondson, 2012). Å utfordre og utforske egen, kollegaers og organisasjonens praksis kan tvert imot oppleves skremmende (Schein, 1993), da denne formen for organisasjonslæring involverer det Argyris og Schön (1978, s. 2) omtaler som «*detection and correction of errors*». Ainscow et al.



(2006, s. 3) tydeliggjør dette og sier: *“We are aware that people may be happy to agree on values, say, those concerned with equity and participation, until they start to look in detail at their implications for practice”*. Det å kunne si hva en mener, komme med innspill og forslag, samt dele sin kompetanse uten frykt for represalier eller andre sosiale sanksjoner, er kjennetegnet på det som ofte omtales som psykologisk trygghet (Edmondson, 1999). Høy grad av psykologisk trygghet innebærer at innspill, kommentarer og forslag, blir verdsatt som en forutsetning for profesjonalitet og at en opplever at tilbakemeldinger gis i beste mening. Psykologisk trygghet handler derfor ikke utelukkende om å være vennlige med hverandre, men også om å være utviklingsorientert (Edmondson, 2019). Psykologisk trygghet som fenomen er derfor svært relevant knyttet til avhandlingens hovedproblemstilling. Når relasjonene i en gruppe kjennetegnes av tillit og respekt, blir også deltakerne tryggere på at eventuelle kritiske spørsmål er velmenende (Kahn, 1990). Når relasjonene i en gruppe derimot kjennetegnes av mistillit og manglende respekt, kan det å snakke åpent oppleves problematisk både for den som uttaler seg og for omgivelsene. I verste fall kan det utvikle seg det Edmondson (2019, s. 77) omtaler som *«the dangerous silence»*. En *«culture of silence»* der ansatte ikke våger å snakke fritt vil være svært problematisk i et organisasjonslæringsperspektiv. I tillegg er det etisk betenkelig om en som lærer lar være å komme med innspill til en kollega dersom man tror at innspillet kan bedre elevenes faglige og sosiale utvikling. I opplæringsloven § 9a-3 understrekes det at skolen skal fremme elevenes helse, og i veilederen til opplæringsloven kapittel 9a (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 11) heter det at: *«Når det er i samfunnet sin interesse at elevene gjennomfører utdanning, er det også samfunnets ansvar å gjøre sitt ytterste for å hindre at dette ikke oppleves negativt»*. Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) understreker også at lærernes lojalitet ligger hos elevene. Profesjonsfellesskapet må derfor være preget av modighet, etisk bevissthet og profesjonalitet der en våger å ta ordet og invitere til utforskende og utfordrende diskusjoner og refleksjoner. Uten slike diskusjoner vil en som lærer heller ikke få mulighet til utvikling, da man blir frarøvet mulige læringssituasjoner som et resultat av usikkerhet i profesjonsfellesskapet. Høy grad av psykologisk trygghet i profesjonsfellesskapet er derfor forutsetningen for et kreativt, innovativt og utviklende profesjonsfellesskap, der en våger å utforske og utfordre hverandre knyttet til praksis (Edmondson & Lei, 2014).

Kontinuerlig og systematisk refleksjon og utforskning av egen og skolens praksis utgjør en viktig forutsetning for utvikling av en inkluderende praksis. Dersom en som lærer i liten grad

tar seg tid til refleksjon over egen praksis, eller at en tilhører et profesjonsfelleskap der daglig drift stjeler all tid, så er det slett ingen automatikk i at erfaring i seg selv bidrar til at en utvikler seg som lærer. Tiller (1999, s. 46) hevder tvert imot at man som lærer kan produsere negativ læring og dermed «systematisk diskvalifiserer seg selv» i jobben. Når læreres holdninger til inkludering ser ut til å bli mer negativt parallelt med erfaring (Avramidis & Norwich, 2002), er nettopp en av forklaringene som trekkes fram at lærere med lang undervisningserfaring risikerer å bli «foreldet» i yrket sitt (de Boer et al., 2011). Schön (1991) skiller mellom «reflection on practice» og «reflection in practice». «Reflection on practice» handler om å reflektere på bakgrunn av erfaringer fra fortiden. Selv om slike prosesser åpner for en stadig forbedring og utvikling av praksis, har den likevel noen begrensninger. I praksis vil ulike pedagogiske situasjoner i beste fall kunne karakteriseres som «lignende». Etersom enhver pedagogisk situasjon er unik, eksisterer det i realiteten ingen tidligere erfaringer som er nøyaktig lik den du står i her og nå. Det finnes ingen forskning, lærebok eller erfaring som beskriver akkurat den unike situasjonen, og man står derfor igjen som lærere med sin egen dømmekraft, sin egen overbevisning og sin egen tro (Brunstad, 2017). Komplexiteten i praksisfeltet er for stor til å kunne fanges opp av universelle lover, og vil alltid bringe med seg dilemma som lærerne må håndtere der og da. Kemmis (2012) er derfor tydelig på at pedagogisk praksis alltid vil inneholde usikkerhet.

An uncertain practical situation is, by definition, not a situation of a known and decided type, for which pre-existing aims, means and strategies are clearly relevant and applicable. One must first decide—by practical deliberation—what *kind* of situation we are encountering, what is at stake, and how we might best respond. (s. 151)

Schön (1991) understreker derfor viktigheten av at profesjonsutøvere også driver «reflection in practice» som innebærer evnen til å kunne analysere og vurdere ulike tilnærminger til den pedagogiske situasjonen, mens man står midt oppi den. Brunstad (2017) snakker om beslutningens phronetiske øyeblikk som karakteriseres av at regler og prosedyrer ikke lenger strekker til. En opplevelse av å ikke se løsninger på situasjonen, der en gjerne også opplever krysspress mellom konkurrerende verdier og krav, beskrives i den greske filosofien som *aporia*. Derrida (1993, s. 24) omtaler derfor *aporia* som «*the ghost of the undecidable*».

### 2.3.5 Inkluderende praksis med utgangspunkt i Phronesis

Senge (2005) hevder som nevnt at vi i stressede situasjoner har en tendens til å tviholde på våre etablerte tolkningsmønstre. Denne avhandlingen adresserer gjennom hovedproblemstillingen hvordan lærere i profesjonsfelleskapet kan få støtte til å utforske og

eventuelt bryte ut av etablerte tolkningsmønstre for å videreutvikle praksis i en mer inkluderende retning. Det som karakteriserer den pedagogiske praksisen på skolen, er at lærere kontinuerlig må forholde seg til nye uforutsette situasjoner. Calderhead (1981) hevder at en lærer i løpet av en 45-minutters undervisningsøkt tar bort imot 200 beslutninger. Noen av disse situasjonene kan man på bakgrunn av tidligere erfaringer ha forutsett og dermed også ha planlagt en pedagogiske respons på. Likevel er det slik at enhver pedagogisk situasjon «*kombinerer variabler som aldri helt kan utredes på forhånd, så vil vi aldri oppnå fullstendig sikkerhet*» (Brunstad, 2017, s. 61). Lærerens evne til å ta gode beslutninger i slike aporiske situasjoner er derfor helt avgjørende i arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis, ettersom lærere i gjennomsnitt antas å må ta nye beslutninger hvert 15. sekund (Blackley et al., 2021). En kan selvsagt som skole og som lærer legge til rette for en inkluderende praksis både gjennom visjoner, handlingsplaner og undervisningsaktiviteter, men til syvende og sist er det lærerens evne til å realisere disse planene i møte med det komplekse praksisfeltet som er avgjørende. I en slik søken kreves det Aristoteles beskriver som *phronesis*, en moralsk dyd med tilbøyelighet til å handle klokt, sant og rettferdig (Aristoteles et al., 2011). *Phronesis* kan forstås som *praktisk klokskap* og er derfor noe mer enn teoretisk kunnskap. En snakker altså om en form for refleksiv improvisasjon (Werler, 2015) eller det som Schön (1987, s. 22) omtaler som «profesjonelt artisteri». Dreyfus og Dreyfus (1988) beskriver menneskelig læring gjennom fem ulike faser fra nybegynner til ekspert. Det som kjennetegner eksperten, er lynkjapp intuitiv oppfatning av hva som er den kloke pedagogiske responsen. Flyvbjerg (2001, s. 21) skriver på ekspertnivået at utøverens respons er «*intuitive, holistic, and synchronic, understood in the way that a given situation releases a picture of problem, goal, plan, decision, and action in one instant and with no division into phases*». En slik intuitiv respons er å forstå som en taus kunnskap og Schön (1987) snakker derfor, i tillegg til «*reflection on action*» og «*reflection in action*», om «*knowing in action*». Den pedagogiske responsen i møte med den aporiske situasjonen kan derfor karakteriseres som «knowing what to do when you don't know what to do» (van Manen, 2015). En inkluderende praksis som baserer seg på *phronesis* eller praktisk klokskap, kan derfor aldri utvikles som ren teoretisk kunnskap, men må gradvis komplementeres ved hjelp av pedagogisk skjønn i «her og nå»-situasjonen. Dette må utvikles gjennom høy grad av etisk bevissthet og kontinuerlig egenrefleksjon. I lys av avhandlingens hovedproblemstilling bør en viktig målsetning med det profesjonsfaglige fellesskapets alltid være å bidra til å styrke lærernes evne til å handle klokt, sant og rettferdig i møte med de aporiske situasjonene.

---

### 3. Metodologi

O'Leary (2004, s. 85) beskriver methodology som: "*The framework associated with a particular set of paradigmatic assumptions that you will use to conduct your research*". Når mitt prosjekt handler om inkludering i møte med utfordrende atferd, må jeg altså spørre meg selv om jeg tror det finnes en type praksis som i universell forstand kan karakteriseres som inkluderende i møte med alle former for utfordrende atferd. Svaret på dette er opplagt nei, og slik jeg ser det, legger også dette klare epistemologiske, metodologiske og aksiologiske føringer. Gitt at jeg faktisk hadde en overbevisning om at det fantes én type praksis som i universell forstand var inkluderende i møte med utfordrende atferd, ville jeg også hatt en hypotese om hvilken type praksis dette var. Jeg ville da trolig lagt meg tett opp til et RCT-design som ofte karakteriseres som «the gold standard» når det kommer til effektvurdering av ulike intervensjoner (Biesta, 2007; Hariton & Locascio, 2018). Dette ville i så fall gitt god koherens mellom hvordan en forstår fenomenet en studerer, og tilnærmingen en tar i bruk for å prøve å undersøke fenomenet. I mitt forskningsprosjekt er jeg lite opptatt av «best practice», men av utvikling av læreres pedagogiske, skjønnsmessige praksis. Dette bunner i hovedsak på mitt ståsted, der jeg støtter meg til at inkluderende praksis må forstås kontekstuel. Læreren praksis krever derfor evne til å fatte kloke beslutninger i møte med de unike situasjonene og det utforutsette som oppstår i skolen hver eneste dag. Inkluderende praksis kan selvsagt til en viss grad styres gjennom lovverk og retningslinjer, samt legges til rette for gjennom organisering og undervisningsopplegg. Men, hvorvidt dette kommer til uttrykk gjennom praksis, avgjøres til syvende og sist av alle de små og store beslutningene læreren tar i møte med elevene. «*Knowing what to do when you don't know what to do*» (van Manen, 2015), er altså, slik jeg ser det, en kvalitet ved en inkluderende praksis som igjen forutsetter evne til etisk refleksjon, fleksibilitet og det Aristoteles (2011) omtaler som *Phronesis* eller *praktisk klokskap*. Ikke minst er jeg opptatt av hvordan det profesjonsfaglige fellesskapet støtter utviklingen av praktisk klokskap. Dersom jeg med dette utgangspunktet skal tilstrebe koherens mellom hvordan jeg forstår fenomenene jeg ønsker å undersøke og tilnærmingen jeg tar i bruk for å prøve å undersøke fenomenet, vil en RCT-tilnærming her være problematisk. Dette Ph.d.-prosjekt kan karakteriseres som et kvalitativt drevet mixed-method-case-design, og den epistemologiske og metodologiske posisjonen vil kunne plasseres under det Flyvbjerg (2001) omtaler som *Phronetic social science*. Schram (2012) fremhever at phronetisk forskning handler om å bedre forstå fenomenet i en spesifikk kontekst, og casesdesignet har derfor en særlig plass innenfor denne tilnærmingen.

---

Phronetic social science puts the emphasis not on particular research methods or types of data, but on producing research that can enhance phronesis by increasing understanding in specific contexts as opposed to questing after the ghost of an abstract knowledge of law-like processes (Schram, 2012, s. 19).

Det sentrale spørsmålet er ikke hvilken metode en skal ta i bruk, men hvordan en på best mulig måte kan forstå fenomenet en ønsker å studere. Phronetisk forskning kan derfor sies å ha et pragmatisk ståsted, og Johnson og Gray (2010, s. 6) hevder at *“Aristotle’s reliance on deduction, induction, dialectics, and opinion as potentially complementary approaches to understanding is in the spirit of MM”*. Det er likevel viktig å understreke at phronetisk forskning ikke automatisk innebærer mixed-method, men åpner opp for det. Det er altså forskningsspørsmålet sammen med forskerens praktiske klokskap som styrer designet. Forskerens praktiske klokskap bygger igjen på erfaring, kunnskap om fenomenet en skal studere, konteksten og ikke minst forskerens kunnskap om ulike metodologiske tilnærminger. Selv om phronetisk forskning kanskje kan tolkes i retning av at «alt er lov», er det slik jeg ser det viktig å understreke at tilnærmingen ikke er en enkel vei ut av epistemologiens mange dilemma. Phronetisk forskning stiller tvert imot større krav til forskeren som ikke kan «gjemme seg» bak en bestemt tradisjon eller metodisk tilnærming, men som i større grad må være i stand til å reflektere over egen tilnærming og argumentere for den opp imot andre tilnærminger. En kan derfor snakke om et dialektisk ståsted (Greene, 2007) eller dialektisk pragmatisme (Johnson, 2017), der forskeren er i en dialog med seg selv og sin egen forskning, og i lys av dette kritisk vurderer styrker og svakheter ved *«qualitative and quantitative perspectives/epistemologies/values/methods and learn from the natural tensions between these while developing a workable solution for each mixed research study»* (Johnson, 2017, s. 161). Samtidig understreker Morgan (2007) at forskerens valg og argumentasjon tar utgangspunkt i forskerens personlige historie, sosiale bakgrunn og kulturelle forutsetninger. Vårt paradigmatisk ståsted vil derfor alltid knytte seg til verdimessige, etiske og moralske spørsmål. Et pragmatisk ståsted forutsetter derfor høy grad av refleksivitet hos forskeren i alle faser av forskningsprosessen.

Som beskrevet innledningsvis, kan forskningsdesignet knyttet til dette prosjektet karakteriseres som et *explorativt sequential mixed method case design*. Dette innebærer at designet er kvalitativt drevet og har en kumulativ eller «building» (Fetters et al., 2013) oppbygning, noe som innebærer at resultater fra én datainnsamling informerer senere datainnsamlinger. I dette prosjektet er det i alt 4 ulike studier eller datainnsamlinger som alle bygger på hverandre (se Tabell 1 – Avhandlingen og de ulike forskningsartiklene s. 31). Med

---

dette som utgangspunkt vil jeg i det følgende presentere en sekvensiell beskrivelse av hvordan de ulike studiene har blitt gjennomført med påfølgende redegjørelse for analyseprosessen. Jeg vil deretter gå over til en mer overordnet refleksjon rundt prosjektets validitet og reliabilitet. I den forbindelse vil det også være naturlig å vise til mer axiologiske vurderinger gjennom begrepet *refleksivitet*.

### 3.1 Studie 1 - Litteraturreview

Når jeg valgte å starte prosjektet med et litteraturreview, danner utdanningsforskningens «messy and complicated» karakteristikk et viktig argument. Boote og Beile (2005, s. 3) understreker viktigheten av at PhD-studenten “*needs to understand what has been done before, the strengths and weaknesses of existing studies, and what they might mean. A researcher cannot perform significant research without first understanding the literature in the field*”. Et grundig litteraturreview handler blant annet om å knytte eget forskningsspørsmål til pågående diskusjoner innenfor forskningsfeltet, hindre replikasjon av andres arbeid, identifisere kunnskapshull, og på bakgrunn av dette plassere seg selv og eget forskningsbidrag inn i forskningsfeltet (Creswell, 2009). Ettersom en litteraturgjennomgang kan danne grunnlaget for et forskningsprosjekt, argumenterer Polit og Beck (2017) for å gjennomføre dette i forkant av hoveddatainnsamlingen. Min hensikt med en slik litteraturgjennomgang har derfor vært todelt i tråd med Maxwell (2006) sitt skille mellom *Literature reviews of, and for, educational research*. Litteraturreview *of educational research* har ofte som ambisjon å publisere oppsummeringer på et fagfelt til et bredere publikum, mens litteraturreview *for educational research* i hovedsak er ment å informere en planlagt studie. Arbeidet med studie 1 har i så måte åpnet for at jeg på en systematisk måte har gjort meg kjent med kunnskapsfronten innenfor forskningsfeltet jeg har posisjonert meg i (Krumsvik & Røkenes, 2016). Videre har den også dannet grunnlag for intervjuguiden og observasjonsguiden som er benyttet i studie 2 og 3.

Når jeg her snakker om systematisk litteraturreview er det behov for en presisering, da dette på den ene siden kan beskrive en spesifikk type litteraturreview, mens det på den andre siden kan beskrive en metodisk prosess. I denne sammenhengen knytter en systematisk review seg til den systematiske metodiske prosessen som ligger til grunn for alle typer systematiske litteraturreview. Det finnes mange ulike typer review (Booth et al., 2016; Krumsvik & Røkenes, 2016), og de ulike reviewene har sine styrker og svakheter. Vurdering av hvilken

type review en skal gi seg i kast med knytter seg til en rekke faktorer, og i denne vurderingen har jeg valgt å støtte meg til forkortelsen TREAD som står for «Time, Resources, Expertise, Audience/Purpose og Data» (Booth et al., 2016, s. 37). Som Ph.d.-kandidat har spesielt tid, ressurser, ekspertise og hensikt stått sentralt i vurderingen. Jo bredere og dypere en sikter både i søkeprosessen og analyseprosessen, jo mer kreves i form av både tid, ressurser og ekspertise. Når også hensikten (purpose) med litteraturgjennomgangen har vært å danne et grunnlag og en slags «kickstart» for videre forskningsprosess, vurderte jeg det slik at et *rapid-review* var hensiktsmessig. Utfordringen med et typisk *systematic litteraturreview* ut fra Cochrane «gold standard», er at det i gjennomsnitt tar mellom 6–24 måneder å gjennomføre dette (Garritty et al., 2016). Et *rapid-review* gjennomføres derimot gjennomsnittlig på mellom 5–12 uker. Når tiden og ressursene er knappe, er *rapid-review* en nyttig tilnærming for å bygge kunnskapsbaser (Brooks et al., 2020; Grant & Booth, 2009; WHO, 2017). Hurtigheten til *rapid-reviewet* er både en fordel og en svakhet. For å korte ned tiden som brukes til gjennomføring, må det gjøres avgrensninger som kan øke usikkerheten til funnene (Garritty et al., 2016). Det er likevel viktig å understreke at en godt gjennomført *rapid-review* bør kjennetegnes av å være «*quick but not dirty*» (Grant & Booth, 2009, s. 100), og forutsetter en transparent prosess der en støtter seg til eksplisitte metoder. Gjennom våren 2020 ble det gjort omfattende søk i flere internasjonale og norske databaser. For at studier skulle inkluderes, måtte de rapportere om primærforskning, være publisert i fagfellevurderte tidsskrift, være skrevet på engelsk eller norsk og ha vært publisert i tidsrommet 2010–2020. Etter databasesøkene ble det også gjennomført et manuelt søk basert på to litteraturreview med lignende tematikk (Gidlund, 2018a; Willmann & Seeliger, 2017). I søket ble tre kjernebegreper kombinert (A + B + C): lærernes attribusjoner + utfordrende atferd + inkludering. Basert på forskningsspørsmålet, samt at hensikten med studien var å danne grunnlag for videre forskning, ble det vurdert som hensiktsmessig å gjennomføre en induktiv tematisk analyse basert på Braun og Clarke (2006; Braun et al., 2018). En induktiv analytisk tilnærming ble vurdert som sentral da den muliggjør en rikere, friere beskrivelse av datamaterialet (Braun et al., 2022; Patton, 2015).

## 3.2 Studie 2 - Intervju

I dette prosjektet faller studie 2 og studie 3 inn under den metodologiske rammen av casestudier. Når det kommer til valg av case hveder Patton (2015) at:

---

Too often evaluators using qualitative methods think that, because the sample size they can study is too small to permit generalization, it doesn't matter how cases are picked, so they might as well pick one that are easy to access and inexpensive to study (s. 309).

Stake (1995) understreker at en i forbindelse med caseutvelgelse bør søke et case en kan lære mest mulig av. Patton (2015) kaller slike caser for informasjonsrike case. I dette prosjektet ligger det til grunn et strategisk utvalg knyttet til caseutvelgelse. Det er to ulike caser i prosjektet, der to skoler utgjør hvert sitt case. Skolene er strategisk utvalgt på bakgrunn av en tydelig og uttalt visjon knyttet til inkludering, samt at begge skolene hevder å jobbe systematisk for en inkluderende praksis. Skolene befinner seg i to ulike fylker på Vestlandet, der den ene skolen er en ren barneskole (1-7), mens den andre skolen er en kombinert barne- og ungdomsskole (1-10). Begge skolene har ca. 350 elever. I tillegg utgjør ti lærere (N 10) det som kan forstås som underenheter for analyse, og designet kan derfor beskrives som et embedded case-design (Yin, 2014). Før rektorene ved de to skolene samtykket til at skolen kunne utgjøre et case, hadde rektorene grundige diskusjoner med øvrig ledelse, fagforening, samt resten av personalet. Jeg fikk deretter som forsker muligheten til å gi informasjon om prosjektet til hele personalet på en av skolens planleggingsdager høsten 2020. Alle lærerne fikk også skriftlig informasjon (vedlegg 2) om prosjektet der det ble tydeliggjort at deltakelse innebar både intervju og observasjon. Kriterier for deltakelse i prosjektet var at lærerne selv følte de hadde en eller annen form for utfordrende atferd i klasserommet. Her ble det vektlagt at det var lærernes subjektive vurdering som skulle legges til grunn, og lærerne som ønsket å delta i prosjektet ble oppfordret til å ta kontakt. Ettersom opplevelsen av utfordrende atferd baserte seg på subjektiv opplevelse, ble det ikke gjort vurderinger rundt hvorvidt noen av lærerne utgjorde mer informasjonsrike eller lærerike underenheter enn andre. Utvelgelse av enkeltlærere ble gjort gjennom at de første fem lærerne som meldte seg på hver av skolene deltok i studie 2 og 3. Når man kombinerer intervju og observasjon, risikerer man å avdekke gap mellom det en informant sier at han eller hun gjør, og det han/hun faktisk gjør (Krumsvik, 2014). Når det oppstår et gap mellom uttrykt eller ønsket praksis på den ene siden, og det som faktisk skjer i klasserommet på den andre siden, beskriver Irgens (2007) dette som et *integritetsgap*. Når undersøkelsen i denne studien kombinerer intervju med oppfølgende observasjon i etterkant, vil en derfor risikere å avdekke både store og små integritetsgap. Det er derfor viktig å understreke at det ikke legges til grunn en mistenksom hermeneutikk (Ricoeur, 1974), der en som forsker er på jakt etter å avdekke falskhet eller skjulte intensjoner. Forskning som på en eller annen måte berører det «pedagogiske integritetsgapet» er likevel en utfordring når de forskningsetiske



---

retningslinjene understreker at forskningen alltid bør ivareta menneskeverdet og personlig integritet (NESH, 2016). Særlig viktig for å ivareta lærernes integritet var derfor å få gitt lærerne grundig informasjon om studien. Alle lærerne som deltok, gav skriftlig samtykke til deltakelse (vedlegg 3).

Ettersom jeg som forsker skulle tilbringe mye tid sammen med lærerne gjennom deltakende observasjon (Merriam & Tisdell, 2016) i klasserommet, var det et ønske at de individuelle intervjuene skulle gjennomføres fysisk og gjennom dette bygge tillitt mellom forsker og informant (Hammersley & Atkinson, 1996). Dette lot seg ikke gjøre ettersom de nasjonale COVID-19-anbefalingene i tidsrommet intervjuene skulle gjennomføres, oppfordret til begrenset fysisk kontakt ut over primære nærkontakter. Intervjuene ble derfor gjennomført digitalt vinteren 2021, på digitale plattformer skolen selv benyttet seg av.

Casestudien (studie 2 og 3) er basert på et eksplorativt sekvensielt design (Schoonenboom & Johnson, 2017), og studien har en abduktiv tilnærming. Når intervjuene skulle planlegges ble det derfor vurdert som mest hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte intervju som åpner for at deltakerne i størst mulig grad skal få mulighet til å gi en så fri beskrivelse som mulig av de temaene en søker å belyse (Creswell, 2014; Kvale et al., 2015). Det ble i den forbindelse utviklet en intervjuguide (vedlegg 4) som tematisk er informert av litteraturreviewet i studie 1. I dette ligger det at intervjuguiden søker å favne om de mest sentrale temaene fra analysen i litteraturreviewet, uten at en går inn med detaljerte spørsmål. Intervjuguiden er derfor karakterisert av åpne spørsmål/kulepunkt, der hensikten først og fremst er å utforske lærernes forståelse av inkludering og utfordrende atferd. Eksempler på et slikt spørsmål/kulepunkt er: *«Hvordan forstår du begrepet eller fenomenet utfordrende atferd? Hva legger du i dette og har du eksempler på dette?»*. I tillegg ble utvalgte dokumenter ved de to skolene brukt som bakgrunnsinformasjon når intervjuguiden ble utviklet. Dette var dokumenter der skolen både internt og eksternt kommuniserte skolens verdier, visjoner, satsningsområder og planer knyttet til tema som inkludering, utfordrende atferd og profesjonsutvikling. Dette ble trukket inn i intervjuguiden gjennom spørsmål/kulepunkt som: *«Skolen har en visjon og en logo der det fremheves at ..... Hvilke eventuelle utfordringer, dilemma og barrierer ser du i forhold til dette i eget arbeid?»*. Før intervjuene med de ti lærerne, ble det også gjennomført prøveintervju med to erfarne lærere ved andre skoler der målsetningen først og fremst var å teste ut og eventuelt revidere intervjuguiden (Maxwell, 2013).

---

Etter at intervjuene var gjennomført, ble det foretatt en foreløpig analyse som grunnlag for utvikling av observasjonsguiden i studie 3. Den analytiske tilnærmingen som her ble lagt til grunn kan best omtales som abduktiv. Mens den deduktive tilnærmingen ofte har et teoridrevet utgangspunkt, er den induktive tilnærmingen mer utforskende og empiridrevet. Den abduktive tilnærmingen søker å finne en mellomting mellom induktive og deduktive tilnærminger gjennom en dialogisk iterativ prosess (Thompson, 2022; Tjora, 2018). I forbindelse med analysen av intervjuene innebærer dette konkret at analysen tok utgangspunkt i litteraturreviewet fra studie 1, samtidig som analysen også var utforskende, i den forstand at jeg som forsker var på jakt etter sentrale tema/dilemma/utfordringer/muligheter i intervjumaterialet, som ikke kom frem i litteraturreviewet.

### 3.3 Studie 3 - Deltakende observasjon

Etnografiske studier, feltarbeid og deltakende observasjon benyttes tidvis om hverandre i forskningslitteraturen. Delamont (2007) skiller mellom begrepene gjennom at *feltarbeid* først og fremst forstås som en beskrivelse av prosessen der forskeren forlater forskningsinstitusjonene for å tre inn i «*the real world*» (Patton, 2015, s. 334), mens *deltakende observasjon* beskriver fremgangsmåten forskeren har brukt for å samle inn data. Som regel innebærer feltarbeid en kombinasjon av observasjon og uformelle intervjuer og er en relativt vanlig tilnærming innenfor casedesign (Merriam & Tisdell, 2016). Den deltakende observasjonen i dette prosjektet innebærer observasjon av lærer i klasserommet, uformelle samtaler med lærer i etterkant av klasseromsobservasjonene og observasjon av lærerne i samarbeid med andre kollegaer i formelle og uformelle møter. Dersom miljøet en trer inn i for å gjøre feltarbeid har liten erfaring med forskere, kan de første reaksjonene ofte være at forskeren oppleves som en trussel, som kritisk vurderer det som observeres (Hammersley & Atkinson, 1996). Vanligvis forsvinner denne mistanken etter hvert som relasjonen mellom forsker og praksisfelt øker, og planene var derfor at jeg som forsker skulle være synlig og tilgjengelig i skolens generelle miljø for å avmystifisere egen rolle og bygge tillitt. Dette ble dessverre vanskelig da skolene på grunn av de nasjonale COVID-19-restriksjonene var organisert i kohorter. Selv om jeg under observasjonene beveget meg forholdsvis fritt på skolene, hadde jeg samtidig begrenset kontakt ut over det trinnet jeg observerte. Alle observasjonene ble gjennomført i tidsrommet januar 2021 til juni 2021.

I forkant av feltarbeidet ble det også sendt ut informasjonsskriv til alle foresatte ved de to skolene om at det pågikk forskningsarbeid i enkelte klasser (vedlegg 5). Ettersom det utelukkende var lærere som var gjenstand for observasjon, ble det ikke innhentet samtykke fra barn/foresatte. Hver gang jeg som forsker skulle observere i en klasse jeg ikke tidligere hadde vært i, startet timen med at jeg presenterte meg, fortalte hvor jeg jobbet og at jeg var her for å observere hvordan læreren underviser og samhandler med elevene. Jeg satt meg deretter på en tildelt plass bak i klasserommet der jeg hadde god oversikt over rommet, og prøvde videre å ha en mest mulig passiv rolle. Denne rollen ble i forkant diskutert med læreren som skulle observeres. Det ble eksempelvis diskutert hvordan lærer ønsket at jeg som deltakende observatør skulle forholde meg dersom utfordrende atferd oppstod i klasserommet. En passiv rolle i denne type situasjoner er på den ene siden nyttig fra et forskningsperspektiv, ettersom lærerens håndtering nettopp er et av flere sentrale fokus i prosjektet. Samtidig vil en passiv rolle i denne type situasjoner også ha noen etiske implikasjoner, der elevene ser at det sitter en voksen mann i klasserommet som forholder seg tilsynelatende likegyldig når utfordrende atferd forekommer. Disse dilemmaene ble diskutert med lærer i forkant av første observasjon, og vi kom sammen frem til at jeg skulle forholde meg passiv med mindre situasjonene var av meget alvorlig karakter. Gold (1958) skiller mellom fire ulike roller innenfor feltarbeid der fullstendig deltaker danner ytterpunktet på den ene siden, mens fullstendig observatør danner ytterpunktet på andre siden. Ut ifra beskrivelsene over, kan min egen posisjon som observatør betraktes som det Gold (1958, s. 221) kaller «*observer-as-participant*». Med en slik rolle vektlegges observatørrollen fremfor aktiv deltakelse, med de fordelene og svakhetene dette bringer med seg. En opplagt utfordring er at distanseringen fra deltakerrollen kan øke risikoen for at en misforstår den som observeres. De uformelle samtaler etter undervisningen var derfor svært viktige, slik at lærerne selv fikk mulighet til å begrunne de valgene de tok i løpet av timen, samt utdype de dilemmaene de opplevde underveis. Creswell og Poth (2018) understreker viktigheten av at forskeren har et eksplisitt og tydelig fokus i sine observasjoner. Basert på den abduktive analysen av intervjuene, ble det derfor utviklet en observasjonsguide inspirert Merriam og Tisdell (2016) hvor man søker rike beskrivelser. Derfor bestod observasjonsguiden (vedlegg 6) hovedsakelig av kulepunkter som skulle hjelpe meg som observatør å begrense observasjonene.

Observasjon er en krevende prosess som krever høy grad av konsentrasjon (Merriam & Tisdell, 2016). Observasjonene knyttet til klasseromsundervisningen varierte i lengde fra 45-

---

90 minutter, da jeg i hovedsak prøvde å følge en hel undervisningsøkt hver gang jeg gjorde observasjoner. For å klare å holde størst mulig fokus, ble det derfor ikke gjennomført mer en maks to observasjoner pr. dag. Merriam og Tisdell (2016) anbefaler i tillegg at man trekker seg tilbake etter hver observasjon for å skrive ut feltnotatet mer detaljert, slik at en ikke sitter med mange observasjoner i hodet på samme tid og dermed risikerer at de ulike observasjonene glir over i hverandre. Med maks to observasjoner pr. dag åpnet dette for at jeg etter hver observasjon kunne sette meg direkte ned for å skrive feltnotat. Creswell (2014) anbefaler at et feltnotat (vedlegg 7) inneholder informasjon der det kommer tydelig frem når, hvor, hvem og i hvilken kontekst observasjonene har funnet sted. I tillegg er det viktig å gjøre tydelige skiller mellom observasjoner og observatørens refleksjoner underveis (Creswell, 2014; Creswell & Poth, 2018), da disse refleksjonene kan forstås som innledende analysearbeid (Merriam & Tisdell, 2016). I vedlegg 8 går det frem hvordan jeg har forholdt meg til skillet mellom observasjoner og tolkninger.

### 3.4 Kvalitativ analyse (studie 2 og 3)

Det overordnede forskningsspørsmålet i dette prosjektet er todelt. Første del retter fokus mot *hvorvidt ulike virkelighetsoppfatninger knyttet til inkludering og utfordrende atferd påvirker utviklingen av en inkluderende praksis i skolen*, mens andre del av forskningsspørsmålet retter seg mot *hvordan lærernes virkelighetsoppfatning utvikles og utfordres gjennom det profesjonsfaglige fellesskapet*. I forbindelse med den kvalitative analysen ble det derfor gjennomført to separate analyser der de to delene av forskningsspørsmålet dannet utgangspunkt for hver sin analyse som igjen dannet grunnlag for henholdsvis artikkel 2 og artikkel 3. Som beskrevet over, har jeg underveis i datainnsamlingen gjort umiddelbare og kontinuerlige refleksjoner som må betraktes som begynnende analyseprosesser. Det eksisterer ingen konsensus blant forskere rundt begrepsbruk knyttet til kvalitativ analyse. Patton (2015, s. 541) snakker eksempelvis om at «*content analysis*», eller på norsk «*innholdsanalyse*», ofte knyttes til en mer spesifikk analytisk tilnærming av tekst. Samtidig vil innholdsanalyse på et mer overordnet plan kunne referere til alle former for kvalitativ analyse der målet er å finne mønstre. I forbindelse med kvalitativ analyse foregår prosessen ofte gjennom seks steg, som innbefatter: «*Datainnsamling, bearbeiding av data, å gjøre seg kjent med data, koding av data, søken etter gode beskrivelser og utvikling av tema*» (Creswell, 2014, s. 261). En rekke metodelitteratur snakker om søken etter tema i forbindelse med analyse (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2014; Patton, 2015). Braun et al. (2022, s.

35) har i nyere tid gått vekk i fra begrepsbruken «søken etter» da det kan gi inntrykk av at mening, mønstre og tema ligger latent i datamaterialet og at det derfor er snakk om en «utgraving». Den analytiske tilnærmingen i den kvalitative analysen som beskrives i denne avhandlingen, legger til grunn en erkjennelse av at mening, mønstre og tema skapes i et samspill mellom forsker og datamaterialet. Selv om den analytiske prosessen kan beskrives gjennom ulike steg, understreker Creswell (2014, s. 261) at: «*These steps are not always taken in sequence*». Det er derfor ofte snakk om en iterativ prosess der en i realiteten ofte hopper frem og tilbake mellom de ulike stegene (Merriam & Tisdell, 2016; Patton, 2015).

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet og prosjektets eksplorative tilnærming, ble det ansett som mest hensiktsmessig å gjennomføre en induktiv tematisk analyse av de kvalitative dataene (Braun & Clarke, 2006). Braun et al. (2022; 2018) er tydelige på at tematisk analyse bør forstås som et paraplybegrep som inkluderer ulike strategier der alle har til felles å identifisere mønstre og tema i kvalitative datasett. Når det kommer til skillet mellom mønstre og tema, sier Patton (2015) at mønstre er mer deskriptive beskrivelser, som eksempelvis at mange lærere rapporterer om at de opplever møtet med utfordrende atferd som *krevende og kaotisk*. Et tema vil derimot ta en mer kategorisk form der en eksempelvis tolker meningsinnholdet i mønstrene til temaet *stress*. Den induktive tilnærmingen som ble brukt i den kvalitative analysen åpnet for en rikere og friere beskrivelse av datamaterialet i den forstand at den ikke var styrt av eksisterende teori på feltet. Når «*the findings arise directly from the analysis of the raw data, not from a priori expectations or models*» karakteriseres prosessen som datadrevet (Thomas, 2006, s. 239). Det understrekes likevel at en induktiv orientering aldri er helt «ren» i den forstand at forskeren alltid vil ha posisjonert seg i et teoretisk landskap (Braun et al., 2022, s. 56). Det kumulative designet i dette prosjektet vil også medføre at en induktiv tilnærming aldri blir «helt ren». Selv om intervjuene ble analysert som grunnlag for observasjonsguide, ble det i denne fasen gjort helt nye analyser der hele det kvalitative datamaterialet ble integrert. I denne prosessen ble det gjennomført en åpen koding (Corbin & Strauss, 2008) ved bruk av NVivo. Koding ble gjennomført med utgangspunkt i Braun og Clarke (2022, s. 35-36) sine faser innenfor tematisk analyse. Dette innebærer først å *1. gjøre seg kjent med datamaterialet*, *2. starte arbeidet med koding*, *3. generere foreløpige tema*, *4. utvikle og vurdere tema*, *5. bearbeide, definere og navngi temaene* og *6. skrive ut analysen*. Vedlegg 9 illustrerer eksempler på hvordan kodingen ble utført med utgangspunkt i ulike datakilder.

---

## 3.5 Survey - Studie 4

Det finnes med utgangspunkt i et pragmatisk ståsted flere grunner til å mikse kvalitative og kvantitative metoder. Rasjonalet bak en oppfølgende survey i etterkant av en kvalitativ undersøkelse, kan handle om å styrke validiteten til de kvalitative funnene (Fetters et al., 2013; Hesse-Biber & Johnson, 2015). Ofte vil hovedargumentet bak å integrere metoder likevel ikke utelukkende handle om å styrke validitet, men snarere å utforske funnene fra den kvalitative delen og dermed utvide ens forståelse (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). I sammenheng med dette prosjektet er begge disse begrunnelsene lagt til grunn. I tillegg til det pragmatiske ståstedet som ofte karakteriserer en mixed-method tilnærming, er en annen karakteristikkk den iterative og sykliske prosessen (Teddlie & Tashakkori, 2012). En slik iterativ prosess kan også innbefatte en abduktiv tilnærming, og Morgan (2007) beskriver at *“The pragmatic approach is to rely on a version of abductive reasoning that moves back and forth between induction and deduction—first converting observations into theories and then assessing those theories through action”*.

Utforming av survey-items (spørsmål) baserte seg primært på den kvalitative analysen som er beskrevet over. Samtidig var dette en prosess der spørsmål også ble utformet gjennom konsultasjon med relevant teori og forskning. Eksempelvis ble det hentet inspirasjon fra en lignende survey (Mjøs & Øen, 2022), der en også utforsket lærernes virkelighetsoppfatning og forståelse av inkluderingsbegrepet. Etter at surveyen var ferdig utviklet, ble den først kvalitetssikret av fagfeller i eget forskningsmiljø, før den deretter ble sendt ut til tre skoler for pilotering. Det å pilotere en survey er like avgjørende som en *«dress rehearsal to iron out pitfalls and to develop confidence»* (Wright, 2003, s. 21). Det handler om å avdekke svakheter, redusere respondentbyrden, finne ut om respondentene tolker spørsmålene riktig, samt å sikre at rekkefølgen på spørsmålene ikke påvirker måten en respondent svarer på (Ruel et al., 2016). Gjennom piloteringen ble slike svakheter avdekket, og surveyen ble derfor bearbeidet før endelig gjennomføring. Det ble deretter sendt ut invitasjon til deltakelse til 26 skoler på Vestlandet fordelt på åtte kommuner. Invitasjonene var basert på et stratifisert utvalg der det var ønsket deltakelse fra både barne- og ungdomsskoler, samt skoler av ulik størrelse. Det kom positiv respons fra 16 skoler. For å sikre høyest mulig deltakelse, var det et ønske om å informere om studiene gjennom fysisk tilstedeværelse ved skolen. I tillegg var det også et ønske at lærerne fikk avsatt tid til gjennomføring umiddelbart etter at informasjonen var gitt. Dette ble gjort på alle skoler med unntak av to. Her ble det

informert på lærernes plantid, gjennom deltakelse på storskjerm via den digitale plattformen Teams. Under informasjonen på skolene ble det tydelig understreket at deltakelse i undersøkelsen var frivillig, selv om flere av rektorene hadde et uttalt ønske om at alle skulle delta. Gjennomføringen skjedde digitalt ved bruk av SurveyMonkey på alle skolene i løpet av våren 2022, og det var totalt 293 lærere som deltok ( $N = 293$ ). Undersøkelsen hadde en svarprosent på 67 %, og svarprosenten må også sees i lys av at mange skoler hadde unormalt høyt sykefravær blant lærere på grunn av COVID-19 våren 2022. I undersøkelsen var 75,86 % av respondentene kvinner, mens 24,14 % var menn. Dette gjenspeiler også godt kjønnsforskjellen blant grunnskolelærere i Norge ut ifra Statistisk sentralbyrå (SSB, 2021) sin oversikt, der det går frem at ca. 75 % av landets grunnskolelærere er kvinner, mens ca. 25 % er menn. Respondentene fordelte seg også forholdsvis jevnt fra 1. til 10. klassetrinn. Surveyen (vedlegg 10) bestod innledningsvis av spørsmål som innhentet faktaopplysninger om lærerne. Dette knyttet seg til alder, erfaring, hvor stor skolen de jobber på er og hvilket klassetrinn de i hovedsak underviser på. Deretter bestod surveyen av ca. 50 påstander lærerne skulle ta stilling til. Svaralternativene var i hovedsak bygget opp rundt flere Likert-skalausagn, målt på en skala fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig), hvor 3 indikerte en nøytral respons. Etter gjennomføringen av surveyen, ble data overført fra SurveyMonkey og deretter screenet og analysert ved hjelp av R Core Team.

### 3.6 Mixed method data analyse

Enhver mixed-method-studie, må som tidligere nevnt ha minst ett såkalt *point of integration* der de kvalitative og kvantitative komponentene kobles sammen. Samtidig understreker Schoonenboom og Johnson (2017) at begrepet "mixed" kan være misvisende ettersom det ikke er snakk om en ukritisk blanding, men en nøye planlagt integrering. Hvordan denne integreringen foregår, avhenger i stor grad av hensikten med å mikse metoder (Greene, 2007). Når en snakker om *Mixed Method data analyse* kan dette forstås som at integreringspunktet også knyttes til analysen ved at forskeren støtter seg til både kvalitative og kvantitative analyseteknikker i en og samme studie (Johnson & Christensen, 2017). Selv om det er denne definisjonen jeg støtter meg til i denne avhandlingen, er det likevel behov for en presisering. Morse og Niehaus (2009) skiller mellom det de omtaler som «*the results point of integration*» og «*the analytical point of integration*». «*The results point of integration*» innebærer som regel separate analyser av henholdsvis de kvalitative og de kvantitative dataene, men at begge analysene fremskrives i resultatene. Dette er også den

---

mest vanlige formen for integrering (Schoonenboom & Johnson, 2017). Når en snakker om «*the analytical point of integration*» innebærer dette at kvalitative data kvantifiseres, eller at kvantitative data kvalifiseres, for deretter å gjøre en felles analyse av enten de kvalitative eller de kvantitative dataene. Når jeg i denne avhandlingen snakker om mixed-method-analyse, bygger dette på en tilsvarende prosess som beskrevet under «*the results point of integration*».

Med utgangspunkt i den kvalitative analysen ble de kvantitative dataene analysert og screenet. Gjennom denne screeningen ble det undersøkt hvorvidt mønstre og tendenser i det kvantitative materialet sammenfalt med mønstre og tendenser fra de kvalitative funnene. Eksempelvis ble de kvalitative funnene knyttet til lærernes opplevde stress i møte med utfordrende atferd i høy grad underbygget av de kvantitative dataene. Det ble også undersøkt om det var motstridende mønstre og tendenser i de ulike analysene. Sist, men ikke minst, ble den kvalitative analysen brukt som utgangspunkt for å gjøre dypere korrelasjonsanalyser av det kvantitative materiale.

### 3.7 Validitet og reliabilitet innenfor kvalitativt drevet Mixed Method

All forskning er opptatt av å frembringe valid og reliabel forskning på en etisk, forsvarlig måte (Merriam & Tisdell, 2016). Begrepene validitet og reliabilitet henger derfor tett sammen, og benyttes også i forbindelse med vurdering av forskningens kvalitet. Samtidig har begrepene på mange måter ulikt innhold og betydning innenfor henholdsvis kvalitativ og kvantitativ forskning. Bakgrunnen for dette handler om at kvalitativ og kvantitativ forskning også tar utgangspunkt i ulike paradigmatisk ståsted, som igjen legger til grunn ulike kriterier for forskningskvalitet. En mye sitert definisjon av validitet finner vi hos Hammersley (1992, s. 69) som forklarer at: “*An account is valid or true if it represents accurately those features of the phenomena, that it is intended to describe, explain or theorise*”. Selv om denne definisjonen er forholdsvis vid med tanke på å beskrive validitet på et mer overordnet nivå, er nettopp den vide tilnærmingen også en utfordring. Mens validitetsbegrepet innenfor kvantitativ forskning ofte knytter seg til om man måler det som skal måles, er validitet innenfor kvalitativ forskning mer vinklet mot om man har undersøkt det man har hatt til hensikt å undersøke (Kleven, 2008). Innenfor mixed-method design slik som i denne studien, må en forholde seg til kriterier for kvalitet innenfor både kvantitativ og



kvalitativ forskning (Merriam & Tisdell, 2016). Den kvantitative tilnærmingen til begrepene validitet og reliabilitet gjør seg spesielt gjeldende i forbindelse med surveyundersøkelsen i denne avhandlingen. Til tross for dette, vil jeg videre i hovedsak støtte meg til en mer kvalitativ tilnærming til begrepene. Bakgrunnen for dette er at mixed-method-designet som denne avhandlingen bygger på, er kvalitativt drevet.

De ulike tilnærmingene til validitet og reliabilitet medfører også at det eksisterer et mangfold av definisjoner knyttet til begrepene, og det eksisterer i tillegg mange alternative begrep som søker å dekke begrepsinnholdet på en mer presis måte (Creswell & Poth, 2018). Samtidig vil en slik søken etter presisjon også bringe med seg utfordringer. Kleven (2008, s. 224) viser eksempelvis til begrepsvaliditet (construct validity) i forbindelse med at en innenfor kvalitativ forskning som regel studerer et eller annet begrep eller fenomen som først må operasjonaliseres for at det skal gjøres tilgjengelig for empirisk forskning. Judd et al. (1991) snakker derfor om «*to what extent are the constructs of theoretical interest successfully operationalized in the research*». I denne avhandlingen har blant annet inkluderingsbegrepet en sentral plass, og er således av teoretisk interesse. Samtidig vil det være problematisk å snakke om «construct validity» når jeg samtidig i den teoretiske delen av avhandlingen går langt i å argumentere for at inkluderingsbegrepet må karakteriseres som et *Essentially Contested Concept* (Gallie, 1956), som av natur inviterer til uunnngåelige tvister om korrekt bruk. Det samme gjelder for så vidt også for begrepet «utfordrende atferd», som også er i kjernen av forskningens interesse. En søken etter en suksessfull operasjonalisering faller derfor på sin egen urimelighet dersom en tenker i retning av «riktig» eller «presis» operasjonalisering. Dersom en derimot støtter seg mot et mer semantisk teori-ståsted, vil suksessfull operasjonalisering slik jeg ser det i større grad handle om transparens i form av en tydelig og eksplisitt begrepsoperasjonalisering. Kleven (2008) trekker også frem begrepene *intern validitet* og *ekstern validitet*. Intern validitet knyttes ofte til begrepet «credibility» og handler blant annet om konsistens mellom forskerens funn og det teoretiske rammeverket forskeren støtter seg til (Krumsvik, 2014). Den interne validiteten knyttes også til hvordan forskningsfunnene står seg i forhold til «den virkelige verden» i den forstand at forskningsfunnene gjenspeiler praksis (Merriam & Tisdell, 2016). En god intern validitet bidrar derfor også i de fleste tilfellene til å styrke forskningens reliabilitet. En av de mest velkjente metodene for å øke forskningens indre validitet er triangulering (Mathison, 1988), og Merriam og Tisdell (2016) beskriver triangulering som:

---

Triangulation using multiple sources of data means comparing and cross-checking data collected through observations at different times or in different places, or interview data collected from people with different perspectives or from follow-up interviews with the same people. (s. 245)

Prosjektet som ligger til grunn for denne avhandlingen har nettopp gjennom designet forsøkt å styrke den indre validiteten. Gjennom ulike metodiske innfallsvinkler (både kvalitative og kvantitative), en datainnsamlingsperiode som har stukket seg over forholdsvis lang tid, gjennom å benytte to ulike caser, og til slutt følge opp den kvalitative analysen med en kvantitativ survey, ligger sammenligning og kryss-sjekking som en grunnleggende tilnærming i designet (Creswell & Poth, 2018).

Ekstern validitet knytter seg ofte til spørsmålet om hvorvidt funnene fra en studie kan overføres til en annen kontekst (Krumsvik, 2014). Ekstern validitet har derfor en tydelig kobling til begrepet generalisering. Innenfor kvalitativ forskning er det lite relevant å snakke om generalisering i statistisk forstand «*because human behavior is never static, nor is what many experience necessarily more reliable than what one person experiences*» (Merriam & Tisdell, 2016, s. 250). Å tenke generalisering i statistisk forstand vil derfor være problematisk for denne avhandlingen ettersom den legger til grunn et konstruktivistisk ståsted, samt at den også anerkjenner kompleksiteten som kjennetegner praksisfeltet. Når prosjektet i denne avhandlingen tar utgangspunkt i to case, støtter avhandlingen seg mot en mer «*naturalistisk generalisering*» (Stake, 1978, s. 6), noe som innebærer at leseren gjør seg refleksjoner rundt overføringsverdi i en dialogisk prosess mellom egne erfaringer og forskningen som presenteres. Når forskning tar utgangspunkt i et eller flere case, ligger det til grunn en erkjennelse av at hvert case er unikt (Stake, 1995). Lærernes opplevelser i dette prosjektet er derfor også unike, på samme måte som at alle møtene med utfordrende atferd er unike. En av styrkene ved casedesignet er likevel den *økologiske validiteten* som kjennetegnes av at forskningen «*is carried out in a naturalistic setting and involves objects and activities from everyday life*» (Bronfenbrenner, 1977, s. 515). Lærernes handlinger som beskrives i dette prosjektet knyttet til eksempelvis å ta beslutninger i stressede situasjoner, er autentiske og har funnet sted i klasserommet. Når lærerne også direkte etter observasjon har satt ord på sine opplevelser, kommer en altså tett inn på lærerens daglige liv. Den økologiske validiteten kan derfor bidra med troverdighet som igjen vil kunne gjøre den naturalistiske generaliseringen tydeligere.

Noen forfattere finner begrepene validitet og reliabilitet irrelevant og upassende i forbindelse med kvalitativ forskning, og argumenterer for at begrepene er adoptert fra et positivistisk eller post-positivistisk ståsted (Kleven, 2008; Lincoln & Guba, 1985; Rolfe, 2006). Guba og Lincoln (1994) avviser derfor det tradisjonelle validitetsbegrepet med begrunnelse i at det knytter seg til en realistisk ontologisk posisjon. Lincoln og Guba (1985) foreslår derfor alternativt begrepsbruk som i større grad er forenelig med naturalistisk forskning. I forbindelse med kvalitativ forskning snakker en derfor gjerne om begrep som «*troverdighet (truthworthiness), bekrefbarhet (confirmability), og overføringsverdi (transferability)*» (Krumsvik, 2014, s. 152). Troverdighet er et nøkkelbegrep innen all forskning. Å kunne stole på forskning er spesielt viktig innenfor profesjoner der en står i et asymmetrisk maktforhold til andre mennesker (Merriam & Tisdell, 2016). Det å kunne stole på forskning handler derfor om reliabilitet. Innenfor kvantitativ forskning knytter reliabilitet seg til spørsmålet hvorvidt en studie lar seg replisere. Innenfor kvalitativ forskning blir det å replisere studier problematisk ettersom kvalitativ forskning alltid innebærer forskerens subjektive vurderinger i alle forskningens faser (Patton, 2015). Enkelte hevder derfor at “*replication misses the point*” i forhold til hva kvalitativ forskning prøver å bidra med (Pratt et al., 2020, s. 1). Det finnes likevel andre oppfatninger av dette som hevder at kravet om replikasjon er høyst relevant for kvalitativ forskning. Gjennom fokus på replikasjon vil dette tvinge frem økt transparens og økt refleksivitet hos forskeren (Makel et al., 2022), som igjen fører til at kvaliteten øker. I det følgende vil jeg derfor gjøre noen refleksjoner rundt transparens og refleksivitet i eget prosjekt.

### 3.8 Transparens og refleksivitet som kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning påvirkes alltid av vår kulturelle, faglige og sosiale bakgrunn (Creswell & Poth, 2018). Dette knytter seg til valg av forskningsområde, design, datainnsamling, analysearbeid, tolkninger og framskrivning av funn. Når vi forsker på, eller med andre mennesker, vil vi alltid påvirke og bli påvirket. Spørsmålet er derfor ikke om, men hvordan denne gjensidige påvirkningen kommer til uttrykk og på hvilken måte det påvirker forskningen. Patton (2015, s. 70) hevder at refleksivitet “*has entered the qualitative lexicon as a way of emphasizing the importance of deep introspection, political consciousness, cultural awareness, and ownership to one’s perspectives*”. Refleksivitet som begrep skiller seg fra generell refleksjon og leder oss i retning av mer spesifikke refleksjoner. Dette

---

innebærer “*interpretation of interpretation and the launching of a critical self-exploration of one’s own interpretations*” (Patton, 2015, s. 70).

Merriam og Tisdell (2016) understreker hvordan *refleksivitet* henger tett sammen med, og til dels overlapper andre sentrale tema. Det første de nevner handler om *insider/outsider*-forhold, mens det andre handler om *posisjonering*. Refleksivitet fremheves deretter som en konsekvens av disse. Det er også disse tre temaene (refleksivitet, insider/outsider og posisjonering) jeg vil sette søkelys på i det følgende, og det er på sin plass å understreke at de tre temaene på mange måter er uløselig knyttet til hverandre. Når jeg eksempelvis skriver om hvordan jeg vurderer meg selv som insider/outsider, handler dette om en form for posisjonering. Creswell og Poth (2018, s. 229) hevder at kvalitative forskere alltid må posisjonere seg og at en slik posisjonering nettopp utgjør en viktig del av refleksiviteten der forskeren «*engages in self-understanding about the biases, values, and experiences that he or she brings to the qualitative research study*». Selv om refleksivitet fremstår som en viktig del av kvalitativ forskning, advarer enkelte likevel mot å overdrive, da en overdrivelse kan fremstå som selvoverbærende, narsissistisk, slitsom og i verste fall undergrave forskningen (Pillow, 2003). Merriam og Tisdell (2016) understreker derfor viktigheten av en balansert refleksivitet når en skriver frem kvalitativ forskning, slik at ikke forskningsformidlingen handler mer om forskeren enn deltakerne og funnene fra studien. Samtidig er det i en avhandling som denne nødvendig å gjøre et dypdykk knyttet til selvforståelse, forhåpentligvis uten å bli beskyldt for å være selvopptatt og narsissistisk. Et sentralt utgangspunkt for et slikt dypdykk er hvordan jeg kan forstå og forholde meg til min egen posisjon som forsker i møte med min egen forskning.

### **3.8.1 Insider or outsider**

Becker (1967) hevder vi som forskere aldri kan unngå å ta parti. Det vi derfor står igjen med, er spørsmålet om hvorvidt det å ta parti risikerer å farge forskningen vår på en slik måte at den blir ubrukelig. Som utdannet allmennlærer med bakgrunn i grunnskolen, er skillet mellom en *emic* og en *etic* tilnærming sentralt her. En *emic* tilnærming knyttes ofte til et epistemologisk utgangspunkt der nærhet og førstehåndskunnskap er å foretrekke. Det å være en insider gir da et slikt utgangspunkt. En *etic* tilnærming søker derimot distanse og inntar en outsiderposisjon (Patton, 2015). Floden (1996, s.194) trekker frem sine erfaringer gjennom mange års forskning og sier at lærere “*rely on their own experience and on the testimony of their local colleagues much more than on empirical studies conducted by professional*

*researchers*”. Til tross for at sitatet fra Floden er gammelt og at søkelyset på forskning innenfor utdanningssektoren har blitt mye sterkere de siste tiårene, er sitatet likevel aktuelt i dag. Personlig mener jeg at insiderposisjonen har sine klare styrker når det kommer til å anerkjenne kompleksitet. Jeg tror også innsiderposisjonen til en viss grad kan bidra med det Floden (1996, s 247) kaller for «*intuitiv sensibilitet*», som kan komme til nytte både under planlegging av prosjektet, gjennomføring av datainnsamling, og under analysearbeidet. Når jeg ved ulike anledninger har jobbet andre steder enn i skolen, som eksempelvis i Statped og i UH-sektoren, har jeg alltid vært redd for å miste det jeg opplever som et insidertperspektiv. Det jeg her tror jeg sikter til, er frykten for å glemme nettopp kompleksiteten som karakteriserer praksis og at jeg derfor gradvis utvikler en tilbøyelighet til å forenkle og trekke slutninger som ikke er rettferdig overfor dem som står i klasserommet og må håndtere kompleksiteten. Jeg har derfor flere ganger etter noen års fravær fra skolen, valgt å tre inn igjen i lærerrollen for å bli påminnet hvordan det «virkelig er». En annen bakgrunn for dette valget tror jeg også handler om et ønske om å bygge en slags kredibilitet blant lærere generelt når jeg etter en tid har trukket meg ut igjen av skolen. I ulike sammenhenger knyttet til veiledning, kurs og undervisning har det å «spille på» insiderstatusen vært en mer eller mindre bevisst strategi, nettopp fordi min erfaring med lærere til en viss grad støtter opp under Flodens (1996) påstand om at lærere stoler mest på sine egne. Uten å være veldig eksplisitt, tror jeg at jeg i møte med lærere ofte formidler at jeg, til tross for å jobbe i UH-sektoren, «egentlig er lærer». Dette er noe jeg kanskje ubevisst signaliserer, og jeg tror dette har å gjøre med min identitet. Jeg kan fremdeles lett identifisere meg som lærer, men strever mer med å identifisere meg som forsker. Jeg tror faktisk dette også er en av grunnene til at jeg har opplevd at det var lett å finne lærere som ville delta i mitt prosjekt.

Personlig har jeg opplevd det å «gå tilbake» til praksisfeltet som svært nyttig, givende og lærerikt. Samtidig spørs det likevel om dette er et problematisk spor som leder til en slags «*sosial solipsisme*» (Floden, 1996, s. 246), der jeg underbygger en insiderepistemologi som innebærer at lærere har monopol på kunnskap og kunnskapsutvikling om lærere. Jeg tror ikke det er hverken mulig eller hensiktsmessig at alle som forsker på skole med jevne mellomrom praktiserer som lærer. Tvert imot vil en outsiderposisjon kaste et lys over forskningen som en insidertposisjon ikke vil klare. Komplementære posisjoner er derfor sentralt for å få belyst ulike fenomen fra ulike sider. For egen del tror jeg derfor at jeg har kommet til at «frykten for å glemme det jeg ønsker at jeg aldri skal glemme», kanskje er tilstrekkelig for å ikke glemme. Å glemme innebærer i denne sammenhengen en bevissthet

---

om at det ligger mer bak lærerens handlinger enn det øyet kan se. Jeg tror nettopp at så lenge denne frykten er til stede, så vil det i seg selv tvinge frem en form for refleksivitet hos meg som forsker. Her ligger det definitivt også noen farer som jeg skal komme tilbake til, og det er heller ikke sikkert en slik tilnærming er tilstrekkelig for å kunne kalle seg en insider. Det er derfor nødvendig å undersøke hva det innebærer å være en insider.

Det finnes selvsagt mange måter å gå inn i dette spørsmålet på, men jeg velger her å konsentrere meg om sterke og svake varianter av insiderepistemologien. Den sterke varianten bygger på en tenkning om at du må ha førtehandlskjennskap for å kunne tilegne deg insiderinnsikt (Kvernbekk, 2005). Det er altså først når du selv har vært forelsket at du kan forstå forelskelse, og det er først når du selv har hatt Corona du kan forstå hvordan det er å ha Corona. Overført til læreryrket må man altså ha stått i møtet med utfordrende atferd i klasserommet, for å skjønne hvordan det er å være lærer i slike møter. Dette gir for så vidt mening, men forutsetningen for en slik logikk er da at en antar at alle som har vært forelsket, alle som har hatt Corona, og alle som har stått i klasserommet i møte med utfordrende atferd, har opplevd dette på akkurat samme måte. Dersom en kobler dette til mitt prosjekt, ser vi spor av en slik tenkning når lærere blir spurt om hvem de helst støtter seg til når de ønsker å diskutere en krevende situasjon som har oppstått i klasserommet. De fleste lærerne svarer da at de helst støtter seg til andre lærere på trinnet, ettersom de kjenner klassen og den spesifikke eleven som har utfordret dem med sin atferd. Det er altså ikke tilstrekkelig å ha opplevd en lignende situasjon med en lignende klasse og en lignende elev. Samtidig belyser dette noen utfordringer med en slik sterk variant av insiderepistemologien som for det første handler om at folk har opplevd å ha Corona svært ulikt, og sist, men ikke minst, at vi aldri tilhører kun en gruppe eller kohort (Merton, 1996). Spørsmålet blir da hvilke karakteristikk og erfaringer som kvalifiserer og diskvalifiserer når en skal vurdere insider- eller outsiderstatus. Hvor like må vi være og hvor ulike kan vi være for å være en insider? Jeg er som sagt utdannet allmennlærer. Samtidig er jeg også mann, i slutten av 40-årene og har kun jobbet som lærer i Bergen kommune på forholdsvis store skoler med parallelle klasser på alle trinn. Spørsmålet blir da om jeg bare har insiderstatus blant mannlige lærer som er i slutten av 40-årene og som jobber på forholdsvis store skoler i Bergen kommune. Vi trenger selvsagt ikke å stoppe der, for man kan alltid følge opp med uttalelser som «Du vet ikke hvordan jeg har det, fordi du har aldri møtt *den eleven*. Du vet ikke hvor vanskelig akkurat *disse foreldrene* er, og hvor krevende det er å jobbe på team med *den læreren*. Og sist, men ikke minst, så kan du aldri skjønne hvordan det er å jobbe under *denne rektoren*». Ettersom

det til syvende og sist er uendelig med parametere vi kan legge inn som kvalifiseringsgrunnlag, vil en sterk variant av insiderepistemologien i ytterste konsekvens føre til individuell solipsisme (Merton, 1968) der ingen egentlig er meningsberettiget om noe annet enn seg selv og sin egen situasjon. I så tilfelle vil dette slå bein under alle former for klasseromsforskning, ettersom alle elever og lærere selvsagt er unike individer. En slik sterk variant av insiderepistemologien blir derfor problematisk, og Kvernbekk (2005) foreslår derfor et kontinuum fra total insider til total outsider. Et slikt kontinuum fører da til at en beveger seg vekk fra et enten/eller-perspektiv og åpner opp for en svakere variant av insiderepistemologien der en heller snakker om grader av. En slik variant fører med seg at en aldri vil kunne være total insider ettersom alle er unike, men heller ikke total outsider da vi alltid vil ha noen felles referanserammer dersom vi ser stort på det. Vi er alle mennesker, og alle forskere har selv førstehåndserfaring med å være elev og derfor også førstehåndskjennskap til skole.

Det at vi heller aldri vil kunne være total insider er også en viktig erkjennelse, som nettopp understreker noen av farene ved å lene seg til den intuitive sensibiliteten. Faren ligger i at man nettopp antar at alle som har vært i samme situasjon som deg selv har opplevd akkurat det samme. «Jeg vet hvordan du har det fordi jeg selv har opplevd å stå i møte med utfordrende elever og opplevd akkurat den samme maktesløsheten». Under en av mine rekrutteringsrunder i forbindelse med surveyundersøkelsen, var jeg på en skole og informerte om prosjektet. Jeg startet som vanlig med å si noe om meg selv og at jeg alltid har synes at tematikken «utfordrende atferd» har vært spennende. En av læreren rakte da opp hånden og sa: *«Det er nettopp dette som er problemet. Hver gang det kommer noen til skolen og skal snakke om utfordrende atferd, så er det alltid folk som synes det er spennende og interessant. Det gjør ikke jeg, jeg blir bare usikker og redd»*. For meg var dette innspillet tankevekkende og viktig. Frykten, sårbarheten, skammen og ydmykelsen som enkelte lærere stadig kjenner på i møte med utfordrende atferd, har jeg sannsynligvis mindre tilgang til som insider enn jeg har trodd, nettopp fordi mitt engasjement for både tematikken og elevene som utfordrer med sin atferd er som det er. Jeg håper derfor at det jeg vil karakterisere som en form for insiderposisjon i dette prosjektet, gir meg tilstrekkelig innsikt til å forstå noe av kompleksiteten i praksisfeltet og at dette er en styrke. Samtidig håper jeg at min egen refleksivitet også gir meg tilstrekkelig innsikt til å forstå at min egen insiderposisjon bringer med seg noen svakheter som også vil kunne begrense forskningen, dersom jeg ikke kontinuerlig utforsker og reflekterer rundt mitt eget ståsted.

### 3.8.2 Utforskning av eget ståsted

Becker (1967) hevder at forskere innenfor samfunnsvitenskapen har en tilbøyelighet til å ta de svakes parti. Jeg har nok hele tiden tenkt at jeg i dette prosjektet må passe meg for å ikke ta lærernes parti, men i lys av det nevnte innspillet fra læreren, må jeg kanskje vel så mye være oppmerksom på min tilbøyelighet til å ta «de utfordrende elevenes» parti. I mitt prosjekt er jeg opptatt av å undersøke hvordan lærernes forståelse og virkelighetsoppfatning knyttet til inkludering og utfordrende atferd, påvirker praksis i klasserommet. Jeg er derfor opptatt av utviklingen av pedagogisk skjønn og sammenhengen mellom det Argyris og Schön (1974) beskriver som «Espoused theory» og «Theory in use». For å utdype dette kan «isfjellmetaforen» (Fish & Coles, 1998) tjene som en god illustrasjon, der lærerens praksis er den delen av isfjellet som er synlig og ligger over vannoverflaten. Denne praksisen kommer til syne gjennom det lærerne sier og gjør. Under isfjellet ligger praksisens drivere, og her finner man lærernes teoretiske kunnskap, holdninger, verdier, virkelighetsoppfatninger, organisasjonskultur osv. Om, og i hvilken grad, det er mulig å få tak i det som ligger under overflaten gjennom intervjuer og observasjon, er et stort og viktig epistemologisk spørsmål. Jeg kommer ikke til å gå i dybden på dette, men er her først og fremst opptatt av at min egen tolkning av det lærerne sier og gjør skal være «mest mulig riktig». Når jeg bruker frasen «mest mulig riktig» støtter jeg meg her til Gadamer (2003, s. 36) som sier at «*enhver riktig fortolkning må skjerme seg mot vilkårlige innfall og begrensninger som følger av tilvante tankemønstre, og rette blikket mot saken selv*». Å gjøre seg kjent med sin egen forforståelse og fordommer er derfor en forutsetning. I forbindelse med tematikken utfordrende atferd har jeg de senere årene blitt mer og mer opptatt av begrepsbruk og hvordan man beskriver utfordrende atferd som fenomen. Jeg blir fort «trigget» dersom elever som strever omtales negativt. Foucault (1999) fremhever hvordan det ligger makt i vår tillærte måte å snakke om fenomener på. Språket er med å beskrive virkeligheten, men språket er også sentral for å danne virkeligheten (Arnesen, 2020; Biesta, 2004; Jørgensen & Phillips, 2002). Språket er dermed med på å skape rammer for hvordan vi forstår og møter barn som utfordrer oss. I sin omtale av elever, benytter lærere gjerne unøyaktige og tendensiøse framstillinger av elever. Selv om dette i lys av Foucault (1999) kan være problematisk, kan også denne måten å kommunisere på forstås som et arbeidsspråk der en forenkler kommunikasjonen mellom profesjonsutøvere (Mosvold & Ohnstad, 2016). Dersom en lærer eksempelvis beskriver en elev som en «klassisk ADHD-elev» til en annen lærer, er det selvsagt mulig å problematisere en slik karakteristikk. Samtidig oppfatter jeg det slik at når profesjonsutøvere benytter seg av arbeidsspråk, så ligger det en tillitsbasert kontrakt i bunn mellom læreren som baserer seg på



at «selv om jeg bruker sleivete og upresise karakteristikker, så skjønner du at jeg ikke nødvendigvis kun ser eleven på denne måten». I mitt prosjekt er denne kontrakten nettopp fremhevet av lærerne i møte med utfordrende atferd. Det å kunne «blåse ut» til sine nærmeste kollegaer uten å tenke over hvordan en formulerer seg, ble av de fleste lærerne beskrevet som avgjørende. De var vel vitende om at måten de snakket sammen på under slike ufiltrerte utblåsninger, ville kunne oppleves som problematisk for utenforstående. De var derfor bevisst på når og hvor de snakket sammen på denne måten. Jeg har tidligere sagt at jeg i møte med lærere bevisst og ubevisst signaliserer at jeg (egentlig) identifiserer meg mer som lærer enn som forsker, og at dette også kan være en av grunnene til at jeg lett kom i kontakt med lærere som ønsket å delta i prosjektet. Dersom jeg har rett i denne antakelsen er det også mulig at læreren vurderer meg som en insider og dermed forventer at den tillitsbaserte kontrakten knyttet til begrepsbruk ligger til grunn i vår kommunikasjon. Min utfordring blir da å unngå *mistankens hermeneutikk* (Ricoeur, 1974) der jeg posisjonerer lærerne (Ritchie & Rigano, 2001) og tilskriver dem holdninger og intensjoner som slett ikke stemmer overens med lærerens egentlige holdninger og intensjoner. Slik jeg tolker Gadamer (2003) forutsetter nettopp hermeneutikken et tillitsforhold mellom den som uttaler seg og den som fortolker. Et mistenksomt utgangspunkt som «henger seg opp i» enkeltord og enkeltbegrep vil derfor ødelegge et slikt tillitsforhold. Som Gadamer (2003, s. 38) understreker må den som vil forstå hva den andre sier «*være rede til å høre etter hva den har å si*».

### 3.8.3 Streben etter et sannferdig forskningsbidrag

En viktig erkjennelse innenfor kvalitativ forskning er at forskning er personlig og at forskeren selv er et forskningsredskap som påvirker forskningen (Patton, 2015). Som Gadamer (2003, s. 43) påpeker: «*[Å] tro at man slik kan se bort fra seg selv, hører snarere med til den historiske objektivismens naivitet*». Mitt bidrag søker derfor ikke å finne en objektiv sannhet. Når jeg likevel er opptatt av at mine tolkninger av det lærerne sier og gjør skal være mest mulig «riktig», knytter jeg sannhet mer i retning av sannferdighetsbegrepet. Dette innebærer at jeg må gjøre mitt ytterste for at mitt bidrag skal være av god kvalitet i henhold til redelighet og etterrettelighet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Min tilnærming til et slikt forsøk går gjennom begrepet «phronesis» som av Aristoteles (2011) er beskrevet som en intellektuell dyd. Phronesis innebærer overveielser som er basert på verdier, er opptatt av praktisk vurdering og informert av refleksjon (Kinsella & Pitman, 2012). Gjennom å støtte meg til *phronetic social science* (Flyvbjerg, 2001; Kinsella &

---

Pitman, 2012; Schram, 2012) søker jeg nettopp sannferdighet, samtidig som jeg forsøker å skape koherens i prosjektet mellom fenomenet jeg prøver å forstå og tilnærmingen jeg tar i bruk for å prøve å forstå fenomenet. Den etiske bevisstheten som phronesis bygger på, forutsetter at eget ståsted nøye utforskes, utfordres, vurderes og ikke minst også tydeliggjøres. Det er et slikt forsøk jeg har prøvd på i denne delen av metodekapittelet. Målet er å gjøre prosjektet så transparent som mulig med tanke på egen posisjon, som jeg karakteriserer som delvis insider. Så er det på sin plass å understreke at bevissthet rundt egen insiderposisjon, ikke automatisk løser problemet med selvbedrageri og selvforståelse. Som Kvernbekk (2005, s. 45) understreker: «*[I]nsideren er ikke ufeilbarlig, heller ikke med hensyn med seg selv*».



---

## 4. Resultater

I dette kapitlet vil jeg kort presentere funnene fra de tre artiklene som denne avhandlingen tar utgangspunkt i. Hver av de tre artiklene utforsker underspørsmål knyttet til avhandlingens hovedproblemstilling, og vil bli presentert i samme rekkefølge som de ble skrevet og publisert.

### 4.1 Artikkel 1

Øen, K., & Johan Krumsvik, R. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417-431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

Forskningsspørsmål:

*How can a rapid review of challenging behaviour and inclusion in schools enhance our understanding for the future research of inclusion?*

Hensikten med å gjennomføre et litteraturreview som første artikkel har som tidligere nevnt vært todelt, i den forstand at det både bidrar med innsikt og oversikt over feltet som prosjektet plasserer seg inn i, samt at reviewet dannet utgangspunkt for den kumulative forskningsprosessen. De systematiske søkene resulterte i 471 referanser hvorav 130 umiddelbart ble ekskludert grunnet duplikasjon. Dette etterlot 341 artikler som ble nøye screenet med utgangspunkt i titler og abstract, som resulterte i at 296 artikler ble avvist på bakgrunn av inklusjonskriteriene. Etter denne første filtreringen var det 45 artikler igjen, og etter å ha lest disse nøye ble ytterligere 32 avvist, slik at det til slutt stod igjen 13 artikler. Med utgangspunkt i en tematisk analyse ble følgende fem tema utviklet: 1) *lack of qualities and skills to be included*, 2) *mission impossible*, 3) *teachers as lifelong learners*, 4) *an inclusive ethos* og 5) *leading towards inclusion*. Hovedfunnene i artikkelen peker mot at lærerne har en tendens til å forklare elevenes atferd med utgangspunkt i individorienterte forklaringsmodeller, og elevene blir derfor vurdert til å mangle de egenskapene eller ferdighetene som skal til for å ta del i fellesskapet. Det kan derfor fort utvikle seg en umulighetsdiskurs knyttet til inkludering av elever med utfordrende atferd, der resultatet blir at elevene holdes utenfor fellesskapet i påvente av at de skal tilegne seg de nødvendige egenskapene og ferdighetene. Samtidig ønsker lærere å gjøre mer for elevene som strever, og

de tar ofte elevenes manglende mestring som et personlig nederlag. Lærerne ønsker derfor faglig utvikling i form av både kurs, veiledning og etterutdanning. Artikkelen peker på at den faglige utviklingen ikke utelukkende bør basere seg på tradisjonell spesialpedagogisk og problemorientert kompetanse. Det som kjennetegner skoler som lykkes med inkludering i møte med utfordrende atferd, er først og fremst at de har utviklet et inkluderende ethos. Dette innebærer at de ansatte ved skolen har utviklet en mestringstro med tanke på at de er i stand til å møte hele elevmangfoldet. I tillegg innebærer et inkluderende ethos at alle ansatte erkjenner at de har ansvar for å møte hele mangfoldet. For å lykkes med utvikling av en slik skolekultur er ledelsen avgjørende på flere fronter. For det første må ledelsen legge til rette for samtaler i personalet der en utforsker og utfordrer eksisterende praksis. I tillegg har ledelsen et særlig ansvar for å utvikle en forståelse av at inkludering som ideal er uten forbehold og at skolen derfor er for alle.

## 4.2 Artikkel 2

Øen, K., Krumsvik, R. J., & Skaar, Ø. O. (2023). Inclusion in the heat of the moment: Balancing participation and mastery [Original Research]. *Frontiers in Education*, 8, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.967279>

Forskningsspørsmål:

*How can different explanatory models relating to inclusion and challenging behaviour affect teachers' work with an inclusive practice in school?*

Hensikten med artikkel to har vært å følge opp den første delen av avhandlingens hovedproblemstilling som knytter seg til lærernes forklaringsmodeller, og hvorvidt og hvordan dette eventuelt får følger for praksis. Forskningsdesignet som artikkelen bygger på kan karakteriseres som et kvalitativt drevet mixed-method-case-design, og tar utgangspunkt i studie 2, studie 3 og studie 4. Funnene viser at fysisk deltakelse i klasserommet, den såkalte «placement tilnærmingen», er sentralt for lærernes forståelse av inkludering. Samtidig understrekes det at inkludering også handler om faglig og sosial mestring. Dette medfører at klasseromsdeltakelse og mestring noen ganger kommer i konflikt med hverandre, og en inkluderende praksis forutsetter derfor at lærere må balansere ulike dilemmaer samtidig som de kontinuerlig må vurdere hva som er etisk og klokt i de konkrete situasjonene. En inkluderende praksis må derfor også gi rom for segregerte undervisningsformer, men lærerne

---

understreker at avvik fra prinsippet om full deltakelse ikke må skje på bekostning av at elevene ikke føler seg som en del av et større fellesskap. Samtidig viser artikkelen at ulike forklaringsmodeller knyttet til utfordrende atferd legger klare føringer for praksis. Å være positiv til segregert undervisning er positivt korrelert med individorienterte forklaringsmodeller og negativt korrelert med forklaringsmodeller som vektlegger kontekstuelle forhold knyttet til undervisningen, læreren eller skolen.

Når lærere opplever utfordrende atferd, blir de tvunget til å gjøre etiske og didaktiske vurderinger i stressende situasjoner, hvor de både kan være redde og føle seg maktesløse. Lærernes pedagogiske skjønn, og evnen til å ta i bruk dette skjønnet i stressede situasjoner, er derfor helt sentralt i forhold til arbeidet med en inkluderende praksis. Fokus på denne form for kompetanseutvikling ser ut til å være nesten fraværende i lærerutdanningen og i profesjonsfellesskapet på mange skoler. Når den inkluderende praksisen, eller for den saks skyld fravær av den inkluderende praksisen, først og fremst avgjøres av lærernes hverdagslige beslutninger, kan det tyde på at dette er et undervurdert område når det gjelder utvikling av inkluderende praksiser.

### 4.3 Artikkel 3

Øen, K., Krumsvik, R. J., & Skaar, Ø. O. (2023). Development of inclusive practice – The art of balancing emotional support and constructive feedback.

Forskningsspørsmål:

*How can the professional community contribute to the development of more inclusive practice?*

Mens artikkel 2 tar utgangspunkt i første del av avhandlingens hovedproblemstilling, tar artikkel 3 utgangspunkt i andre del av denne hovedproblemstillingen, som knytter seg til hvorvidt profesjonsfellesskapet på skolen utforsker, utfordrer og utvikler individuelle og kollektive virkelighetsoppfatninger. Artikkelen bygger på det samme designet og datagrunnlaget som artikkel 2 og tar dermed utgangspunkt i studie 2, studie 3 og studie 4.

Utgangspunktet for artikkel 3 er at utvikling av inkluderende praksis best skjer gjennom utforskende diskusjoner i profesjonsfellesskapet som utfordrer eksisterende pedagogisk praksis. Dette forutsetter at den enkelte lærer og det profesjonsfaglige fellesskapet på skolen

må utforske de underliggende teoriene som driver praksis. Funnene tyder på at dette oppleves krevende for mange lærere. Når lærerne blir bedt om å beskrive hva som kjennetegner god støtte til utvikling av inkluderende praksis, ser det ut til at erfarne lærere verdsetter reflekterende samtaler i større grad, mens nyutdannede lærere vektlegger konkrete tips og råd, samt muligheten til å observere mer erfarne lærere. Samtidig viser funnene at lærere strever med å finne en balanse mellom emosjonell støtte og det å stille utforskende spørsmål om skolens og kollegenes praksis. De vegrer seg derfor for å gå inn i denne type prosesser selv når kolleger i sin samhandling med elevene fremprovoserer utfordrende atferd. I tillegg til at dette er problematisk rent etisk, vitner det om et uutnyttet læringspotensial i det profesjonsfaglige fellesskapet. Dersom lærerne skal våge å gå inn i disse krevende prosessene, viser funnene at den de støtter seg til er en de må ha stor tillitt til, samt at vedkommende også må ha kjennskap lærerens daglige praksis. Skoler som driver en eller annen form for systematisk kollegaveiledning evner i større grad å lykkes med å skape trygge rammer for at lærere skal utforske og utfordre egen, hverandres og skolens praksis. Forutsetningen for utvikling av en inkluderende praksis er derfor en høy grad av psykologisk trygghet, der deltakerne i tillegg til å oppleve emosjonell støtte, våger å stille vanskelige, men nødvendige, spørsmål som utfordrer den eksisterende virkelighetsoppfatningen. Kombinasjonen av høy psykologisk trygghet og høy grad av profesjonalitet er en balansekunst som mange skoler ser ut til å streve med, der denne balansen ser ut til å få en slagside som heller mot et profesjonsfellesskap som preges av å være i komfortsonen.

---

## 5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i de tre artiklene diskutere avhandlingens overordnede forskningsspørsmål: *Hvorvidt kan ulike virkelighetsoppfatninger knyttet til inkludering og utfordrende atferd påvirke utviklingen av en inkluderende praksis i skolen, og hvordan utvikles og utfordres lærernes virkelighetsoppfatning gjennom det profesjonsfaglige fellesskapet.*

I tillegg til å føre diskusjonene inn mot eksisterende kunnskap på feltet, vil jeg prøve å plassere diskusjonene inn i dagens utdanningspolitiske landskap. Ettersom denne avhandlingen bygger på studier hvor man ikke kan sette to strek under svaret og entydig konkludere, vil konklusjonen inngå som en del av drøftingen på en mer indirekte måte. Avslutningsvis i dette kapitlet løfter jeg frem styrker og svakheter ved avhandlingen som helhet, og gjennom dette peke på videre forskning.

### 5.1 Inkluderende praksis i krysspressets sentrum

Et gjennomgående funn fra alle de tre artiklene knytter seg til inkluderingsbegrepets kompleksitet i arbeidet med å omsette begrepet fra ideal til praksis i klasserommet. Dette er en kjent utfordring når normative føringer har form som «*masteridéer*» (Røvik & Pettersen, 2014) og det overlates til praksisfeltet å finne ut hvordan slike idéer skal se ut i praksis (Goodlad, 1979; Takala et al., 2012). Haug (2017a) snakker om inkluderings horisontale og vertikale akse, der den horisontale aksens løfter frem begrepene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte som kjerneelementer i arbeidet med en inkluderende praksis. Den vertikale aksens peker derimot på viktigheten av koherens mellom ulike nivå i systemet og det understrekes at «*Coherence means that the different educational systems and parts of these systems are connected and consistent with relation to inclusion*» (Haug, 2017a, s. 210). Dersom en skal lykkes med utvikling av en inkluderende skole forutsetter dette at det er sammenheng fra det politiske styringsnivået nasjonalt, via det kommunale nivået, og til slutt ned i den enkelte skolen. Dersom en ser på case-skolene i mitt prosjekt kan en få inntrykk av at en slik koherens eksisterer, da bakgrunn for utvelgelse av case nettopp handlet om at skolene hadde en visjon der inkluderingsidealet ble tydeliggjort, samt at skolene selv uttalte at de jobbet systematisk med utviklingen av en inkluderende skole. I tillegg viser både litteratureviewet (artikkel 1) og surveyen (studie 4) at lærere er svært positive til



inkluderingsidealet på et overordnet nivå. Det er derfor viktig å understreke at man i vurderingen av den vertikale dimensjonen ikke utelukkende kan forholde seg til inkluderingsidealet isolert, da dette hele tiden må sees i sammenheng med andre samtidige krav og verdier skolen må forholde seg til. Haug (2017a, s. 211) understreker derfor at *“In real life, education policy combines inclusive initiatives with other reform issues. At present, in most European countries, ideas connected with New Public Management dominate school reforms, alongside inclusive ideas”*. Det er nettopp her lærernes opplevde krysspress og dilemma oppstår da praksis hele tiden befinner seg i sentrum av det som kan oppfattes som konkurrerende verdier. Lærernes dannelses- og utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017c) kan derfor se ut til å være et tilsynelatende uforenelig oppdrag. Det kunne derfor vært fristende med en kort konklusjon på denne avhandlingen der man fastslår at en inkluderende skole er en utopi så lenge dette krysspresset eksisterer. En slik konklusjon ville imidlertid vært naiv, ettersom en inkluderende pedagogisk praksis alltid vil finne seg i en sammensatt virkelighet som nettopp preges av motstridende og konkurrerende verdier. Arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis kan ikke forenkles der en slår i bordet med et enkelt prinsipp eller en enkelt lovformulering. Tvert imot må kompleksiteten omfavnes, utforskes og møtes med utgangspunkt i praksisens virkelighet. Dette bør gjøres internt på hver enkelt skole, i samarbeid med skolens støttesystemer og sist, men ikke minst, i samarbeid med elevene og deres foresatte.

Dersom en i tillegg aksepterer inkluderingsbegrepet som et "Essentially Contested Concept" (Gallie, 1956) som i sin natur innbyr til uunngåelige og endeløse tvister om riktig bruk, vil motstridende og konkurrerende verdier også være logisk naturlig. Overordnet del av læreplanen understreker at den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve pedagogisk skjønn, ettersom kompliserte pedagogiske spørsmål sjelden har sikre svar (Kunnskapsdepartementet, 2017c). I dette ligger det også en erkjennelse av at det ikke finnes en inkluderende pedagogisk praksis i objektiv forstand. Den inkluderende praksisen, eller fraværet av en slik praksis for den saks skyld, oppstår gjennom skolens og lærernes små og store valg i møte med elevene. Florian og Graham (2014) understreker dette når de oppsummerer egen forskning og sier:

The findings from our studies of inclusive practice suggest that it is in the ways that teachers respond to individual differences, the choices they make about group work and how they utilise specialist knowledge that differentiates inclusive practice from other pedagogical approaches and frames teachers as thinkers, and decision makers. (s. 466)

---

Spørsmålet blir derfor hva skolen og den enkelte lærers skjønnsutøvelse baserer seg på.

## 5.2 Virkelighetsoppfatning som praksisdriver

Første del av avhandlingens hovedproblemstilling stiller spørsmål ved *hvorvidt ulike virkelighetsoppfatninger knyttet til inkludering og utfordrende atferd [kan] påvirke utviklingen av en inkluderende praksis i skolen*. Funnene i artikkel 1 peker i retning av at det fort kan utvikle seg en skepsis og en umulighetsdiskurs (Gidlund, 2018b) knyttet til inkludering, dersom lærerne i stor grad støtter seg til individorientert forklaringsmodeller. Funnene fra artikkel 2 viser på samme måte at individorienterte forklaringsmodeller er positivt korrelert med det å være positiv til segregert undervisning. Segregert undervisning er også negativt korrelert med forklaringsmodeller som vektlegger kontekstuelle forhold knyttet til undervisningen, læreren eller skolen. At lærernes forklaringsmodeller og virkelighetsoppfatning har påvirkning på praksis, ser derfor ut til å være udiskutabelt. Dersom en forstår segregert undervisning som det motsatte av en inkluderende praksis, vil individorienterte forklaringsmodeller være problematiske for utviklingen av en inkluderende praksis. Spørsmålet er om det nettopp er en slik forståelse som ligger til grunn når Florian (2015, s. 7), advarer mot en såkalt «bell curve thinking» som innebærer at *“what is ordinarily available will meet the needs of most learners while some at the tail ends of a normal distribution, may require something additional or different”*. Samtidig vil det å se bort ifra et individorientert perspektiv kunne være utfordrende, da Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) og FN-Konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (FN, 13-12-2006) understreker at inkludering handler om å ta hensyn til at barn og unge kommer til skolen med ulike forutsetninger. Det å ta hensyn til individuelle egenskaper leder selvsagt ikke automatisk til en segregert undervisning, men et sentralt spørsmål er likevel om det må være snakk om en enten/eller-tilnærming. Haug (2021) snakker om tre ulike innganger til en inkluderende praksis, der den første knytter seg til *Komplementaritet*. Utgangspunktet er her at den ordinære opplæringen, og behovet for spesielle tiltak, står i et komplementært forhold til hverandre, i den forstand at dersom den ordinære opplæringen er av høy kvalitet og favner bredt, så vil behovet for spesielle tiltak være mindre. Den ordinære praksisen må derfor forstås som kjernen i utvikling av en inkluderende praksis. Likevel introduserer også Haug (2021) *Supplementet*, som nettopp åpner for at noen elever, til tross for at den ordinære praksisen er av høy kvalitet, vil kunne ha behov for noe eget. Sist, men ikke minst, snakker Haug (2021) om *Koherens*, som

understreker viktigheten av at det som skjer i den ordinære praksisen må ta høyde for å bygge på det som skjer i supplementet, på samme måte som at supplementet må ta høyde for å bygge på det som skjer i den ordinære praksisen. Heller enn en enten/eller tilnærming der supplementet blir ansett som et hinder for en inkluderende praksis, åpner dette for en både/og tilnærming der supplementet kan være et viktig bidrag i arbeidet med en inkluderende praksis for alle. Det er også et slikt perspektiv som ligger til grunn når eksempelvis Hornby (2015) snakker om en «inkluderende spesialundervisning». Når lærerne i mitt prosjekt trekker frem at en inkluderende praksis skapes i spenningen mellom deltakelse i fellesskapet og faglig/sosial mestring, understreker de nettopp at undervisning som foregår utenfor det ordinære også må kunne forstås som en del av en inkluderende praksis så lenge det ikke går på bekostning av elevens opplevelse av tilhørighet i fellesskapet.

Dette leder til et helt sentralt poeng der en indikator for inkluderende praksis, først og fremst, knytter seg til praksisens begrunnelse. Dersom det er lærerens mer eller mindre ubevisste virkelighetsoppfatning som blir førende for praksis, er dette problematisk da det blir tilfeldighetenes spill som råder. Dersom praksis derimot er et resultat av pedagogiske og etiske overveielser, der barnets beste står i sentrum når en balanserer og vurderer inkluderingsideologiens mange dilemma, vil undervisningens observerbare form i mindre grad egne seg som en indikator for en inkluderende praksis. I opplæringslovens § 9a (1998) heter det at elevene har rett på et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Hva som er til det beste for eleven knyttet til helsefremmende, trivselsfremmende og læringsfremmende praksis må derfor være styrende (Uthus, 2017). Slike vurderinger blir viktigere enn noen gang når forslaget til ny opplæringslov som ble fremlagt våren 2023, utvider dagens § 9a gjennom å lovfeste at skolemiljøet i tillegg til å fremme helse, trivsel og læring også skal fremme inkludering.

I forbindelse med arbeidet med ny opplæringslov, foreslår opplæringslovutvalget i tillegg for første gang en generell bestemmelse om elevens beste (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Utvalget understreker at den nye bestemmelsen ligger nært Grunnlovens § 104 som understreker at barn har «*rett til å bli høyrde i spørsmål som gjeld dei sjølve, og det skal leggjast vekt på meininga deira i samsvar med alderen og utviklingssteget*». Barnets stemme er derfor helt sentral, både når det gjelder å sette ord på hvordan vi skal forstå inkluderingsbegrepet, men også i vurderingen av om praksisen kan karakteriseres som

---

inkluderende eller ikke. Med utgangspunkt i funnene i artikkel 1 og artikkel 2 kan en likevel spørre seg om barnets beste og barnets stemme må vike for lærernes mer eller mindre bevisste virkelighetsoppfatning i spørsmålet rundt hva en inkluderende praksis er og bør være.

### 5.3 Utvikling av Phronesis – praktisk klokskap og inkluderende praksis

Hva som kjennetegner en inkluderende praksis, finnes det ikke ett svar på, da en viktig erkjennelse er at inkludering og inkluderende praksis må forstås kontekstuel (Florian, 2014; Kiuppis, 2011). Skoler og lærere rundt omkring i verden har ulike politiske føringer å forholde seg til, ulikt lovverk, ulike økonomiske rammebetingelser, ulike styrker og ulike utfordringer. Utvikling av en inkluderende praksis må alltid ta utgangspunkt i dette, til tross for at inkluderende praksis omtales som en rettighet (FN, 2006) og det mest effektive middelet for å bekjempe diskriminerende holdninger (UNESCO, 1994). Et kontekstuel utgangspunkt må derfor ikke forstås som en senkning av ambisjonene der en «skylder på» kontekstuelle forhold når en identifiserer praksis som bryter med en inkluderende visjon. Snarere tvert imot vil en kontekstuell tilnærming åpne for spørsmålet: «Hvordan kan vi jobbe mot en inkluderende praksis med det utgangspunktet vi har?». Selvsagt vil arbeidet med en inkluderende praksis også handle om å endre utgangspunktet, men praksis er også alltid *her og nå* og forutsetter derfor at en må forholde seg til det utgangspunktet man til enhver tid har. Florian (2015) snakker derfor om den inkluderende pedagogikkens transformativ potensiale. Mezirow (1997, s. 5) beskriver transformativ læring som *«the process of effecting change in a frame of reference»*, og Hatlevik (2018) fremhever at transformativ læring i lærerprofesjonene knytter seg til kritisk refleksjon rundt egne og andres antakelser når det gjelder profesjonsutøvelse. Transformasjon omtales ofte som omdanning, omforming eller reskaping, og den inkluderende pedagogikkens transformativ potensiale har derfor klare paralleller til innovasjonsbegrepet, som kan forstås som *«en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis»* (Skogen, 2013, s. 49).

I tillegg er alle barn unike, som igjen innebærer at det som oppfattes og oppleves som en inkluderende praksis for et barn på en skole, slett ikke trenger å oppleves inkluderende for et annet barn på en annen skole (Tveitnes, 2022). Hatlevik (2018) hevder derfor at transformativ læring knyttet til lærerprofesjonene også handler om bevissthet rundt det

naturlige elevmangfoldet. Dette knytter seg til elevers bakgrunn, livssituasjon, interesser og læringsforutsetninger. Når praksis først og fremst kjennetegnes av kompleksitet, må læreren til enhver tid forholde seg til et nærmest uendelig antall faktorer som igjen innebærer at ingen pedagogiske situasjoner er like. Pedagogisk praksis kommer derfor ikke unna *aporia* som Derrida (1993, s. 24) omtaler som «*the ghost of the undecidable*». Begrepet «*Knowing what to do when you don't know what to do*» (van Manen, 2015) kaster lys over kjernen i pedagogikkens phronetiske karakter. Dersom en inkluderende praksis “*begins with an acknowledgement that teachers are constantly thinking about and responding to individual differences between all learners within the context of whole-class teaching*” (Florian & Graham, 2014, s. 467), blir også begrepet *phronesis* relevant som et verktøy for å utforske spørsmål om læreres beslutningstaking i forhold til inkluderende pedagogikk (Florian & Graham, 2014). Når *phronesis* løftes frem som en sentral kunnskapsform i møte med inkluderende praksis, handler dette trolig også om at *phronesis* som begrep knytter seg til evnen til å overveie, beslutte, samt utføre *gode* handlinger (Hovdenak, 2016). Det knytter seg derfor til moralske overveielser som også involverer *barnets beste*. Hibbert (2012) uttrykker:

As educators, we are teaching in every interaction, every decision, and every response—including every silence. To act phronetically is to behave in a way that demonstrates ethical practicality; doing what is needed, when it is needed, to bring about the desired ends through our actions. Acting phronetically is both intellectual and moral work. (s. 67)

Kemmis (2012, s. 148) fremhever phronetisk kunnskap, ettersom «*[w]e not only want good professional practitioners, we want practitioners who will do good*». Et sentralt spørsmål blir da hvordan lærerens praktiske klokskap utvikles? Hovdenak og Wiese (2017) trekker frem viktigheten av *phronesis* som kunnskapsform innenfor lærerutdanningen. De begrunner dette i egen forskning gjennom å vise til en studie der lærerstudentene så ut til å være mest orientert mot kunnskapsformen *techne* som i større grad knytter seg til pedagogikkens tekniske og metodiske dimensjon. Dette sammenfaller også med funnene i dette prosjektet. På spørsmålet om hva som kjennetegner god støtte til egenutvikling i arbeidet med inkluderende praksis, svarte nyutdannede lærere at de først og fremst verdsetter mer tips og konkrete råd. Erfarne lærere setter derimot mest pris på den reflekterende samtalen. Når Hovdenak (2016, s. 330) argumenterer for *phronesis* innenfor alle profesjonsutdanninger, handler dette om at kunnskapsformen nettopp kan forstås som et «*motsvar til en stadig økende instrumentell tenkning relatert til profesjonell utdanning, profesjonell praksisutøvelse og politiske beslutninger*». Når de nyutdannede lærerne i min studie i mindre grad ser ut til å

---

ha integrert Aristoteles sine kunnskapsformer *Episteme*, *Techne* og *Phronesis* (Kinsella & Pitman, 2012), må en spørre seg om lærernes vektlegging på pedagogikkens tekniske, metodiske og didaktiske side også gjenspeiler kunnskapssynet hos lærerutdanningene i Norge (Fosse & Hovdenak, 2014).

Et økt fokus på *phronesis* som kunnskapsform inn i lærerutdanningen vil trolig gi studentene større bevissthet om at arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis er noe man ikke utelukkende kan lese seg til. *Phronesis* utvikles først og fremst gjennom praksiserfaring, refleksjon og diskusjon (Hovdenak & Wiese, 2017). Når de mer erfarne lærerne i dette prosjektet sier at de verdsetter den reflekterende samtalen, kan dette nettopp sees på som kjernen i utvikling av praksis klokskap (Kinsella, 2012). Samtidig kommer det frem i surveyen (studie 4) at det kun er ca. 19 % som sier seg litt eller helt enig i at de ofte stiller utfordrende/utforskende spørsmål til sine kollegaer. Det er også bare ca. 16 % som svarer at de mottar utfordrende/utforskende spørsmål fra sine kollegaer knyttet til egen praksis. Spørsmålet er om manglende frimodighet til å stille spørsmål ved egen og kollegaers praksis, står som et hinder for utvikling av praktisk klokskap. I så fall, hva er det ved en del skoler som skaper en slik manglende frimodighetskultur? For en tid tilbake hadde jeg en interessant samtale med en erfaren øvingslærer. Hun sa: «*Jeg gir dem (studentene) ofte tilbakemeldinger på opplegget de har planlagt og hvordan de utfører dette, men jeg kommenterer aldri deres elevsyn og holdninger til elevene. Det går jo på personligheten deres.*» En annen lærer fortalte i en uformell samtale at «*det å være lærer er jo veldig personlig i den forstand at man utleverer seg selv på mange måter*». I lys av funnene i mitt prosjekt kan en derfor spørre seg om det har utviklet seg en virkelighetsoppfatning innenfor lærerprofesjonen om at læreryrket er mer personlig enn andre profesjoner, at man som lærer derfor er mer sårbar enn andre profesjonsutøvere og at man derfor må være mer varsom med å utforske og utfordre egen og andres praksis? I så tilfelle, hva er det ved læreryrket som skiller seg fra eksempelvis psykologer og leger? Er ikke også disse profesjonene like *personlig* med tanke på at profesjonelt skjønn utgjør selve kjernen i profesjonelt arbeid (Freidson, 2001)? Eksempelvis opprettet Statsforvalteren 2682 individualsaker mot leger i perioden 2015-2017 (Helsetilsynet, 2021). Disse sakene handlet blant annet om rekvirering av vanedannende legemidler til pasienter, mangelfull diagnostikk og mangelfull behandling av akutt og alvorlig sykdom som hjerteinfarkt og kreft. Kjernen i tilsynene er nettopp profesjonell skjønnsutøvelse, eller rettene sagt mangel på dette, noe som viser at det å være lege også innebærer at man til enhver tid må kunne forvente at noen stiller kritiske spørsmål ved, og

utforsker, din praksis. Slik jeg ser det, er det ingen grunn til å tenke at utøvelse av læreryrket er mer personlig enn andre profesjoner, og jeg vil faktisk hevde at lærerprofesjonen gjør seg selv en bjørnetjeneste dersom man klamrer seg til en slik oppfatning, da man frarøver seg selv og kollegaene muligheten til å utvikle *ekspertkompetanse* (Dreyfus & Dreyfus, 1988).

## 5.4 Et inkluderende profesjonsfaglig fellesskap

Et viktig utgangspunkt for Kemmis (2012, s. 148-149) er at "*phronesis is not something that can be taught; it can only be learned, and then only by experience*". Phronetisk kunnskap kan man som sagt ikke lese seg til, da den først og fremst utvikles i møte med praksis (Hovdenak & Wiese, 2017; Kinsella & Pitman, 2012a). Det involverer derfor både «reflection in practice» og «reflection on practice» (Schön, 1991). I forbindelse med «reflection in practice» foreslår flere (Hibbert, 2012; Hovdenak, 2016; Hovdenak & Wiese, 2017; Nussbaum, 1997) casediskusjoner og praksisnære øvelser som en fornuftig tilnærming til utvikling av praktisk klokskap. Når tematikken i denne avhandlingen knytter inkludering til utfordrende atferd, handler dette om lærernes evne til phronetisk klokskap i stressede situasjoner. Andre yrkesgrupper som ofte står i stressende situasjoner, som eksempelvis politiet, legger ned omfattende trening i å håndtere slike situasjoner. Slik trening kan eksempelvis bestå av å drille inn prosedyrer for å avverge en trussel, samtidig som dette må balanseres opp mot prinsippet om at det skal brukes *lavest mulig grad* av fysisk makt i alle situasjoner (NOU, 2017). Prinsippet er avgjørende for å opprettholde tillitten mellom politi og publikum, og politiet må derfor støtte seg til varsomhet. Likevel går det klart frem at politiet har hjemmel til å anvende makt dersom formålet er å håndheve *rett*. Hva som er «rett» i en pedagogisk situasjon, er derimot vanskelig å vurdere. Det som nettopp kjennetegner de pedagogiske situasjonene, er kompleksiteten der lærer må balansere forventninger som det til tider er krevende å forene (Kunnskapsdepartementet, 2009). Lærerne i undersøkelsen legger også vekt på at relasjonene mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene i arbeid med inkludering. Dersom eleven skal føle seg som en del av fellesskapet, må de også oppleve en trygghet i at læreren vil det beste for eleven. I kritiske situasjoner er lærerne derfor opptatt av at eleven som viser utfordrende atferd også skal ivaretas med respekt og omsorg. Lærerne er redde for å ta beslutninger som skader relasjonene mellom lærer og elev. Når inkluderingsidealet i møte med utfordrende atferd ser ut til å være noe av det mest komplekse og krevende lærerne står overfor (Avramidis & Norwich, 2002; Buttner et al., 2015; de Boer et al., 2011; Gidlund, 2018b; Willmann &

---

Seeliger, 2017), skulle man derfor tro at profesjonsfelleskapet la opp til systematiske casediskusjoner og praksisnære øvelser, for at lærerne skal kunne styrke sin kompetanse på dette området. Når lærerne i surveyen skal ta stilling til påstanden: *I det profesjonsfaglige fellesskapet på denne skolen øver vi på å ta «gode» beslutninger i stressede situasjoner (eksempelvis rollespill eller andre øvelser)*, er 76 % uenig i denne påstanden. Det betyr at trening på «reflection in practice» inn imot denne problemstillingen ser ut til å være fraværende på mange skoler. Når funnene i dette prosjektet viser at møtet med utfordrende atferd for mange fører til høyt stressnivå, maktesløshet, sykemeldinger og vurdering om å bytte yrke, er det intet annet enn underlig at man avstår fra å øve på dette. Ingen har vel bedre forutsetninger enn lærer og skoler til å se at øvelse gjør mester?

Når det kommer til «reflection on practice» uttrykker de erfarne lærerne som sagt at de vurderer utforskende og reflekterende samtaler som den viktigste kilden til videreutvikling knyttet til utvikling av en inkluderende praksis. Hele 94.5 % av lærerne i surveyen er enig i påstanden: *«Jeg ønsker at mine kollegaer kommer med konstruktive innspill dersom de ser at jeg møter utfordrende atferd på en lite hensiktsmessig måte»*. Samtidig ser det ut til at de fleste lærerne hverken stiller utforskende spørsmål, eller mottar utforskende spørsmål fra kollegaer knyttet til praksis. Mange ser ut til å streve med å finne en god balanse mellom det å være emosjonelt støttende, der en viser forståelse og respekt for situasjonen kollegaen din står i, og det å komme med velmenende kritiske spørsmål som nettopp tvinger frem «reflection on practice». Det bekrefter langt på vei Scheins (Edmondson & Lei, 2014) påstand om at frimodige samtaler på arbeidsplassen er langt mindre vanlig enn man skulle tro. Dette tyder på at det finnes et stort utnyttet læringspotensial på mange skoler, også når det gjelder «reflection on practice». Det å skape trygge og gode rammer i profesjonsfelleskapet ser derfor ut til å være avgjørende. Et trygt og godt læringsmiljø for elevene er så avgjørende for læring og utvikling at dette er rettighetsfestet gjennom opplæringslovens § 9a (1998). For å sikre best mulig læring og utvikling skal skolen derfor utvikle et *«inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle»* (Kunnskapsdepartementet, 2017c). I lys av diskusjonene over kan en spørre seg om ikke et inkluderende lærings- og arbeidsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring, er like viktig for lærernes utvikling. Hva som kjennetegner et slikt arbeidsmiljø bør kanskje utforskes ytterligere når det for første gang er forskriftsfestet gjennom læreplanen at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der de ansatte reflekterer over felles verdier, og på bakgrunn av dette videreutvikler sin praksis. (Kunnskapsdepartementet, 2017c).



## 5.5 Implikasjoner for praksis og politikk – Inkluderende praksis i spenningen mellom rettigheter og profesjonelt artisteri

I skrivende stund (våren 2023) er de fleste kommuner og fylkeskommuner i Norge i gang med den delen av tilskuddsordningen for kompetanseutvikling som har fått navnet «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis». Målet er at alle barn og unge skal få oppleve et godt tilpasset og inkluderende tilbud i barnehage og skole. Spørsmålet, og ikke minst utfordringen, er hvordan ulike skoler, kommuner og fylkeskommuner, gjennom ulike former for profesjonsfaglige fellesskap, griper tak i et slik «kompetanseløft» der inkluderingsbegrepet står i sentrum og *innbyr til uunngåelige og endeløse tvister om riktig bruk*. Inkludering omtales gjerne som både en rettighet og en praksisform, noe som gjør det krevende å gripe tak i. For å sikre rettigheter er det helt nødvendig med lovverk, handlingsplaner og retningslinjer for å regulere praksis. Samtidig vil handlingsplaner og retningslinjer som reguleringstiltak også ha begrensninger. Brunstad (2019) snakker om en stadig juridifisering av skolen, som innebærer en overbevisning fra politisk hold om at en god skole først og fremst sikres gjennom kontrollrutiner, regler og juridiske bestemmelser. Han viser blant annet til Rosenberg (2005) som advarer mot et rettighetsbasert samfunn. Rosenberg skriver:

Således har for eksempel alle verdens barn i dag detaljerte rettigheter fastlagt i en spesiell FN-konvensjon som i prinsippet skal respekteres av alle stater som har ratifisert den, og som setter tilsynelatende høy og opplyst standard for hvordan barn kan og bør behandles. (s. 97)

Norge har ratifisert både Salamancaerklæringen, FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) og Barnekonvensjonen der barns rett til en inkluderende opplæring understrekes. Samtidig understreker Rosenberg (2005, s. 98-99) at: «Konvensjoner kan i prinsippet gi barn hvilke som helst rettigheter, men de kan ikke like lett produsere de følelsesmessige forpliktelsene som er forutsetningen for ethvert barns oppvekst og beskyttelse». Dersom skoler, kommuner og fylkeskommuner først og fremst tilnærmer seg arbeidet med «Kompetanseløftet» gjennom rutiner, regler og juridiske bestemmelser, er faren at et slikt arbeid stort sett innebærer overflatearbeid (Robinson, 2018), der en i liten grad berører lærernes følelsesmessige forpliktelser. Et viktig argument i denne avhandlingen er derfor at utvikling av en inkluderende praksis også bør basere seg på kunnskapsformen

---

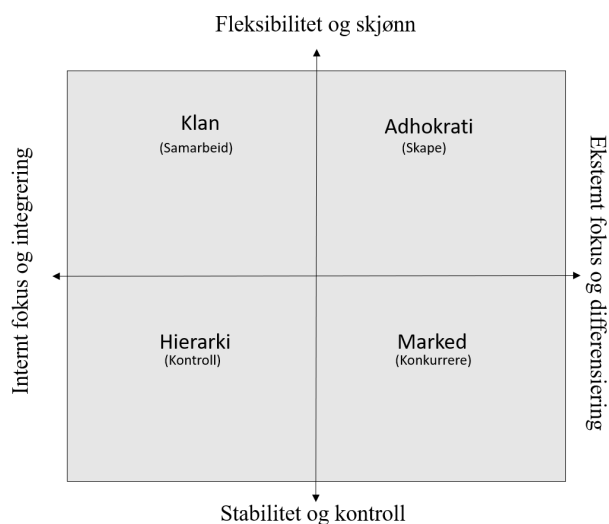
*Phronesis*, der dens styrke først og fremst ligger i å søke velfunderte etiske beslutninger der regler og prosedyrer ikke lenger strekker til. Når jeg i avhandlingen også argumenterer for en kontekstuell forståelse av inkludering, ligger det også til grunn en erkjennelse av at flere og mer detaljerte prosedyrer og handlingsplaner vil kunne bringe profesjonsutøveren til et visst punkt, men ikke lenger. Deretter inntreer det phronetiske øyeblikk. Florian og Graham (2014) knytter *phronesis* til Heidegger (1926/2005, s. 98) sitt begrep «*circumspection*». Florian og Graham (2014) beskriver «*circumspection*» som et blikk som “*involves seeing beyond the social norms and rules that govern action*”. Dette bringer oss til et interessant dilemma der en på den ene siden er avhengig av lovverk, handlingsplaner og retningslinjer som regulerer lærernes praksis for å sikre elevenes rett til en inkluderende opplæring. På den andre siden forutsetter realiseringen av denne rettigheten improvisasjon der en også har blikk for å kunne bryte med normene og reglene som skal regulere praksis. Realisering av en inkluderende praksis krever dermed det som kan oppfattes som motstridende og konkurrerende verdier.

The Competing Values Framework (Quinn & Rohrbaugh, 1983) er en av de mest innflytelsesrike modellene innenfor forskning på organisasjonskultur. På norsk omtales modellen som «Rammeverket for konkurrerende verdier» (Cameron & Quinn, 2013). Rammeverket består av to dimensjoner, og i den ene dimensjonen danner henholdsvis «fleksibilitet og skjønn» og «stabilitet og kontroll» hver sine ytterpunkter. I den andre dimensjonen danner «internt fokus og integrering» det ene ytterpunktet, mens en finner «eksternt fokus og differensiering» på det andre ytterpunktet. Til sammen danner de to dimensjonene fire ulike karakteristikk som hver for seg beskriver motstridende kjerneverdier. De fire karakteristikkene har fått navnene: *Klan*, *Adhokrati*, *Marked* og *Hierarki* (figur 4). Det er viktig å understreke at de ulike kjerneverdiene på ingen måte kan rangeres objektivt i retning av at den ene er bedre enn den andre. Hver av kjerneverdiene har styrker og svakheter som først og fremst må vurderes opp imot organisasjonens virksomhet. Ettersom det er snakk om konkurrerende og motstridende verdier, kan en i arbeidet med organisasjonsutvikling ikke ønske seg «litt mer av alt», da mer av noe alltid vil gå på bekostning av noe annet. Det store spørsmålet blir da hvilke kjerne kvaliteter som skal vektlegges i arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis.

*Klan-kulturen* kjennetegnes ofte av en «sånn gjør vi det her»-tenkning og vil med sin vektlegging av samarbeid, trivsel og frihet kunne danne et godt utgangspunkt for høy psykologisk trygghet. Samtidig vil den manglende forpliktelsen knyttet til regler og

retningslinjer, samt manglende eksternt fokus kunne føre til at «man er seg selv god nok». Lærernes egen vurdering av en inkluderende praksis kan legge lokk på elevenes stemme, og i tillegg advarer Florian og Graham (2014) mot en «sånn gjør vi det her»-tenkning, da dette vil kunne bli en barriere for alternativ tenkning. Et forsøk på alternativ tenkning vil innenfor klan-kulturen kunne bli vurdert negativt og som mangel på lojalitet. Psykologisk trygghet kan derfor fort bli et misforstått begrep der en blir lite utviklingsorientert, og organisasjonene blir stående fast i komfortsonen (Edmondson, 2019).

Figur 4 – *Rammeverk for konkurrerende verdier*



*Adhokratiet* vil på sin side åpne for kreativitet, innovasjon og nytenkning noe som vil kunne bidra til realiseringen av den inkluderende pedagogikkens transformativt potensiale (Florian, 2015). Adhokratiet vil også åpne for «refleksiv improvisasjon» (Werler, 2015) og «profesjonelt artisteri» (Schön, 1987, s. 22), men for mye fleksibilitet og skjønn vil samtidig kunne gå på bekostning av retningslinjer og prosedyrer som først og fremst søker å ivareta elevenes rettigheter. I tillegg vil også adhokratiet være preget av individualisme, som på sin side kan åpne for ulike grupperinger og subkulturer innad i skolen. Utvikling av et felles, inkluderende ethos kan derfor bli krevende.

Det som kjennetegner *Marked-kulturen* er at en er opptatt av økonomisk lønnsomhet, produktivitet og resultater. En slik tilnærming kan kanskje umiddelbart virke problematisk i møte med inkluderingsbegrepet, men inkludering handler også om elevenes utbytte (Florian, 2014; Haug, 2017a). I tillegg til at skolen skal legge til rette for både sosialisering og

---

subjektivering, er det ikke til å komme utenom at skolen også har et ansvar for at elevene blir best mulig kvalifisert til å møte livet (Biesta, 2015). Det medfører at kvalitetsvurdering av skolens arbeid også må innebære en viss kontroll av elevenes faglige prestasjoner, elevenes sosiale utvikling, hvor tilfreds foresatte er med skole-hjemsamarbeidet og hvordan elevene svarer på elevundersøkelsene. Skoleeier er derfor etter opplæringsloven § 13-10 annet ledd (1998) pålagt å ha et forsvarlig system som innebærer både kontroll og oppfølging av skolens pedagogiske praksis. Skolen vil også alltid måtte forholde seg til noen økonomiske rammer, og ettersom elevenes tilbud påvirkes av skolens økonomiske rammer, er det elevene sin interesse at skolen får mest mulig ut av midlene de har til rådighet. Den største utfordringen med å sette utdanning inn i en markedsmodell er likevel at utdanning kan bli sett på som en vare (Biesta, 2006). Markedsmodellen legger i stor grad til grunn at kunden vet hva hun eller han trenger, og det blir dermed opp til selger å tilfredsstille kundens krav. Ut ifra en slik argumentasjon, står en i fare for at lærere blir omgjort til «butikkmedarbeider» som først og fremst har ansvar for å levere de varene kunden ønsker seg. Et slikt scenario vil i ytterste konsekvens kunne medføre at foreldre, skoleeier og politikere mer eller mindre kan bestille hvordan barn skal fremstå etter endt utdanning. Den profesjonelle lærer blir da fratatt muligheten til å støtte seg til både utdanning, erfaring og pedagogiske skjønn i møte med den enkelte elevs behov og muligheter for realisering.

En kultur som støtter seg til *Hierarkiske* verdier vil med sitt interne fokus kunne åpne for å styrke lærerprofesjonene da en i mindre grad vil være opptatt av ytre krefter på godt og vondt. Det vil også kunne gi god stabilitet gjennom at skolen bygger sin praksis på etablerte, grunnleggende verdier i en tid der kravet til skolene om kontinuerlig endring og utvikling aldri har vært større (Fullan, 2017; Robinson, 2018). Elevenes rettigheter til en inkluderende praksis vil med et slikt utgangspunkt blir forsøkt sikret gjennom gode rutiner, prosedyrer, regler og retningslinjer. Utfordringen er samtidig at de hierarkiske verdiene kan bli en rigid tvangstrøye som kveler innovasjon, kreativitet og pedagogisk klokskap. «Rammeverket for konkurrerende verdier» (Cameron & Quinn, 2013) tydeliggjør det gigantiske dilemmaet en står overfor i arbeidet med utvikling av inkluderende praksis. De ulike verdiene eller kulturene bringer alle med seg uunnværlige kvaliteter i arbeidet. Samtidig vil mer av det ene alltid gi mindre av noe annet, og balanse blir dermed nøkkelordet.

## 5.6 Avhandlingens begrensninger og implikasjoner for videre forskning

Alle forskningsprosjekter har begrensninger, noe som også er utdypet i alle de tre artiklene denne avhandlingen bygger på. Avhandlingen har således i sin helhet begrensninger som peker på implikasjoner for videre forskning. Til tross for at avhandlingen adresserer viktigheten av inkluderingens vertikale dimensjon (Haug, 2017a), har prosjektet hatt et særlig fokus på den enkelte lærer, det som skjer i klasserommet og det som skjer i samspillet mellom de voksne på den enkelte skole. Fokus har vært på hvorvidt, og til dels hvordan, lærernes forklaringsmodeller (Senge et al., 2005) gir føringer for praksis. Avhandlingen adresserer ikke hvordan nasjonale og lokale styringssignaler påvirker lærernes forklaringsmodeller, til tross for at det opplevde krysspreset hos lærerne adresseres. Begrepet «opplevd» er i denne sammenhengen interessant. Dersom en støtter seg til Utdanningsdirektoratets statistikk for grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2021), kommer det frem store forskjeller mellom skolers omfang av eksempelvis spesialundervisning. Det finnes ordinære skoler som for skoleåret 2021/2022 har et omfang av spesialundervisning på 28 %. Parallelt finner en skoler med 0 % spesialundervisning. Skolene praktiserer under samme lovverk og nasjonale retningslinjer, og en skulle derfor tro at de opererer under samme krysspress. Når en likevel ser store forskjeller i skolenes praksis, ville det å undersøke læreres opplevelser, tolkninger og utnyttelse av handlingsrommet de praktiserer under, vært et spennende forskningsområde knyttet til utvikling av inkluderende praksis.

Forskningen som er gjort i dette prosjektet har også tatt sikte på å adressere det Skaalvik og Skaalvik (2006) beskriver som *rammekriterier* og *prosesskriterier*. Samtidig fremheves det på ulike steder i avhandlingen at barnets stemme og barnets opplevelse knyttet til inkludering, alltid må få en tydelig plass. *Opplevelseskriteriene* som Skaalvik og Skaalvik omtaler, er således fraværende. Studier knyttet til inkluderende praksis der en ser på sammenhenger mellom alle de tre kriteriene, vil være et spennende fokus for videre forskning. Like fullt vil flere studier hvor barnets stemme blir hørt, kunne gi viktige bidrag i utviklingen av en inkluderende skole.

Til tross for at idealet om en inkluderende skole har stått sentralt i flere tiår, hevdes det likevel fra flere hold at det eksisterer relativt lite kunnskap om hvordan man lokalt kan legge til rette for utvikling av inkluderende praksiser (Florian, 2014; Göransson & Nilholm, 2014; Haug, 2017a). Dersom en skal få større innsikt i hvordan man lokalt kan legge til rette for

---

utvikling av inkluderende praksiser, trengs det mer forskning på hvordan skoler som har fått til gode prosesser har gått frem i dette arbeidet. Mer konkret handler dette om å undersøke hva som kjennetegner organisasjonskulturen ved skoler som klarer å finne den nødvendige balansen mellom fleksibilitet versus kontroll på den ene aksen, og internt fokus versus eksternt fokus på den andre aksen (Cameron & Quinn, 2013). I den sammenheng er det på sin plass å nevne SUKIP-prosjektet som også denne avhandlingen er et delprosjekt av. Akronymet SUKIP står for *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis*. I hovedprosjektet har det overordnede forskningsspørsmålet har vært hvordan man kan realisere et innovativt samarbeid på kommunalt nivå som gjør det mulig å utvikle kompetanse for inkluderende praksis i barnehage og skole (Mjøs, 2023). Prosjektets forskningsstrategi støtter seg til Ainscow et al. (2004, s. 134-135) som argumenterer for å utnytte «*the different perspectives of practitioners and academics in order to encourage critical reflection, collaborative learning and mutual critique*».

Forholdet mellom de kvalitative og de kvantitative dataene bør også kommenteres. De ulike dataene får først og fremst frem nyanser og er dermed komplementære. Det er dessuten viktig å understreke at antall deltakere i undersøkelsen (N = 293) gjør det vanskelig å trekke generaliserte konklusjoner. Dermed må denne avhandlingen sees på som en enkelt brikke i et større puslespill.

Med dette som utgangspunkt vil jeg argumentere for at det er behov for en bred forskning på feltet der en både støtter seg til kvalitative og kvantitative tilnæringer for å belyse ulike sider av fenomenet inkludering. Samtidig er det slik at dersom en legger til grunn at inkludering kan forstås som et "Essentially Contested Concept" (Gallie, 1956) som i sin natur innbyr til uunngåelige og endeløse tvister om riktig bruk, samt at inkludering kanskje best kan forstås som en prosess, er det kanskje mindre interessant å forske på hva inkludering er og hvordan en inkluderende praksis ser ut. Jeg vil heller støtte meg til Magnússon (2019, s. 677) som konkluderer med at det viktigste kanskje er at «*researchers and policy-makers should elucidate what they mean by inclusion...*», en konklusjon som bygger på det semantiske teorisynet (Suppe, 2000) som også ligger til grunn for denne avhandlingen.



## 6. Litteratur

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1).  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. E. L., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125-139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Aristoteles. (2011). *Aristotle's Nicomachean ethics* (Robert C. Bartlett & Susan D. Collins, oversett.) University of Chicago Press.
- Aristoteles. (2013). *Den nikomakiske etikk* (A. Stigen & Ø. Rabbås, oversett.). Vidarforl.
- Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731-745.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.823245>
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær: skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Arnesen, A., Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Universitetsforlaget.
- Askildt, A., & Johnsen, B. H. (2014). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm.
- Atladottir, H. O., Gyllenberg, D., Langridge, A., Sandin, S., Hansen, S. N., Leonard, H., Gissler, M., Reichenberg, A., Schendel, D. E., Bourke, J., Hultman, C. M., Grice, D. E., Buxbaum, J. D., & Parner, E. T. (2015). The increasing prevalence of reported diagnoses of childhood psychiatric disorders: a descriptive multinational comparison. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 24(2), 173-183. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0553-8>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bachmann, C. S., Risnes, K., Bjørngaard, J. H., Schei, J., & Pape, K. (2022). Relative Age and Psychotropic Drug Use in Preterm and Term-Born Children and Young Adults. *Pediatrics (Evanston)*. <https://doi.org/10.1542/peds.2022-057085>
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18 (2).
- Bakken, A. N. (2021). Ungdata 2021. Nasjonale resultater. *NOVA rapport 8/21. (No. 8/21), OsloMet*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barker, B., & Mills, C. (2018). The psy-disciplines go to school: psychiatric, psychological and psychotherapeutic approaches to inclusion in one UK primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 638-654. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1395087>
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions : what they are, how they work, and why they evolved.*, Guilford Press.



- Becker, H. S. (1967). Whose Side Are We On? *Social problems (Berkeley, Calif.)*, 14(3), 239-247. <https://doi.org/10.2307/799147>
- Berg, K. (2013). Teachers' narratives on professional identities and inclusive education. *Nordic studies in education*, 33(4), 269-283. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2013-04-03>
- Biesta, G. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic studies in education*, 24(1), 70-82. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2004-01-06>
- Biesta, G. (2015). What is Education For?: On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning : democratic education for a human future* (Vol. 2). Paradigm.
- Biesta, G. (2007). Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 172-184.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Black-Hawkins, K. (2010). The Framework for Participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research & Method in Education*, 33:1, 21-40.
- Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational researcher*, 34(6), 3-15.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2nd ed. ed.). Sage.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Oplandske bokforlag.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dyson, A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 337-355. <https://doi.org/10.1080/1360311970010404>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., Clarke, V., & Braun, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Braun, V., Clarke, V., Terry, G., & Hayfield, N. (2018). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (red.), *Handbook of Research Methods in Health and Social Sciences* (s. 843-860). Springer.
- Brick, C., Hood, B., Ekroll, V., & de-Wit, L. (2021). Illusory Essences: A Bias Holding Back Theorizing in Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science*, 17(2), 491-506. <https://doi.org/10.1177/1745691621991838>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *The American psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Bru, E., Cosmovici, E. I., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bruce, C. (2001). Interpreting the scope of their literature reviews: significant differences in research students' concerns. *New library world*, 102(4/5), 158-166. <https://doi.org/10.1108/03074800110390653>
- Brunstad, P. O. (2017). *Beslutningsvegring: et ledelsesproblem*. Gyldendal akademisk.
- Brunstad, P. O. (2019). "Mer juss, mer kluss – om juridifisering av skole og samfunn." <https://pobrunstad.no/mer-juss-mer-kluss-om-juridifisering-av-skole-og-samfunn/> 2023.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. Routledge.
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijlstra, J., & van den Bosch, E. (2015). Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. *Australian educational researcher*, 42 (2015)(4), 461-481. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0176-1>
- Bøyum, S. (2013). Evidensbasert undervisning – eit filosofisk forsvar. *Nytt norsk tidsskrift*(1), 69-77.

- Calderhead, J. (1981). A Psychological Approach to Research on Teachers' Classroom Decision-making. *British Educational Research Journal*, 7(1), 51-57. <https://doi.org/10.1080/0141192810070105>
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2013). *Identifisering og endring av organisasjonskultur: de konkurrerende verdier*. Cappelen Damm akademisk.
- Carlsson, R., & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering - en begreppsdiskussion. *Utbildning och demokrati*, 13(2), 77-95. <https://doi.org/10.48059/uod.v13i2.774>
- Collier, D., Daniel Hidalgo, F., & Olivia Maciuceanu, A. (2006). Essentially contested concepts: Debates and applications. *Journal of political ideologies*, 11(3), 211-246. <https://doi.org/10.1080/13569310600923782>
- Collishaw, S. (2015). Annual Research Review: Secular trends in child and adolescent mental health. *J Child Psychol Psychiatry*, 56(3), 370-393. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12372>
- Cook, B. G., & Cameron, D. L. (2010). Inclusive Teachers' Concern and Rejection Toward Their Students: Investigating the Validity of Ratings and Comparing Student Groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76. <https://doi.org/10.1177/0741932508324402>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed. ed.). Sage.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and individual differences*, 13(6), 653-665. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-1](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-1)
- Creswell, J. W. (2009). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed. ed.). SAGE.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed. ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4th ed., international student ed. ed.). Sage.
- Dahl, V., Ramakrishnan, A., Spears, A. P., Jorge, A., Lu, J., Bigio, N. A., & Chacko, A. (2019). Psychoeducation Interventions for Parents and Teachers of Children and Adolescents with ADHD: a Systematic Review of the Literature. *Journal of developmental and physical disabilities*, 32(2), 257-292. <https://doi.org/10.1007/s10882-019-09691-3>
- Daud, A., & Rydelius, P.-A. (2009). Comorbidity/Overlapping Between ADHD and PTSD in Relation to IQ Among Children of Traumatized/Non-Traumatized Parents. *J Atten Disord*, 13(2), 188-196. <https://doi.org/10.1177/1087054708326271>
- de Boer, A., Pijl, S.-J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (Vol. 4. utgave). Forskningsetiske komiteer. [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Delamont, S. (2007). Ethnography and participant observation. In C. Seale (Ed.), *Qualitative research practice* (Concise pbk. ed., pp. 205-217). SAGE.
- Derrida, J. (1993). Force of Law: The "Mystical Foundation of Authority". I D. Cornell, Rosenfeld, M., & Carlson, D.G. (red.), *Deconstruction and the Possibility of Justice* (s. 3-67). Routledge.
- Desombre, C., Delava, M., & Jury, M. (2021). Influence of Social Support on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 736535-736535. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736535>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational psychology review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1988). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer* (Paperback ed.). Free Press.
- Duesund, L., & Ødegård, M. (2018). Students' perception of reactions towards disruptive behaviour in Norwegian and American schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(4), 410-423. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1469847>

- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming : how organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy* (1st ed. ed.). Jossey-Bass.
- Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization : creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth* (1st edition. ed.). Wiley.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 1(1), 23-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Ekeland, T. J. (2009). Hva er evidens for evidensbasert praksis? I H. T. Grimen, Lars Inge (red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 145-168). Abstrakt forlag AS.
- Ekeland, T. J. (2014). Frå objekt til subjekt – og tilbake? - Om tilhøvet mellom kunnskap, praksis og styring. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*(3), 211-220.
- Eriksen, I. M. (2021). Class, parenting and academic stress in Norway: middle-class youth on parental pressure and mental health. *Discourse (Abingdon, England)*, 42(4), 602-614. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1716690>
- Eriksen, I. M. (2022). Duty, discipline and mental health problems: young people's pursuit of educational achievement and body ideals. *Journal of youth studies*, 25(7), 931-945. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1925637>
- Erlandsson, S. I., & Punzi, E. (2017). A biased ADHD discourse ignores human uniqueness. *Int J Qual Stud Health Well-being*, 12(sup1), 1319584-1319585. <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1319584>
- Ferrin, M., Perez-Ayala, V., El-Abd, S., Lax-Pericall, T., Jacobs, B., Bilbow, A., & Taylor, E. (2016). A Randomized Controlled Trial Evaluating the Efficacy of a Psychoeducation Program for Families of Children and Adolescents With ADHD in the United Kingdom: Results After a 6-Month Follow-Up. *J Atten Disord*, 24(5), 768-779. <https://doi.org/10.1177/1087054715626509>
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs-Principles and Practices. *Health Serv Res*, 48(6pt2), 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fish, D., & Coles, C. (1998). *Developing professional judgement in health care: Learning through the critical appreciation of practice*. Butterworth-Heinemann.
- Floden, R. E. (1996). Educational Research: Limited, but Worthwhile and Maybe a Bargain. *Curriculum Inquiry*, 26(2), 193-197. <https://doi.org/10.1080/03626784.1996.11075454>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14.
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (Second edition. ed.). Routledge.
- Florian, L., & Graham, A. (2014). Can an expanded interpretation of phronesis support teacher professional development for inclusion? *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 465-478. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960910>
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter : why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.
- Fosse, B. O., & Hovdenak, S. S. (2014). Lærertidning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 66-77. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-02>
- Fossum, S., & Mørch, W. T. (2005). «De utrolige årene» – empirisk dokumentert og manualisert behandling av atferdsforstyrrelser hos små barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 42(3), 195-203.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden* (E. Schaanning, oversett.). Spartacus. <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:999902278044702202>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism : the third logic*. Polity Press.

- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor : etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gadamer, H.-G. (Ed.). (2003). *Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter, Oversatt og med etterord av Helge Jordheim*. Cappelen.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society.*, 56, 167-198.
- Garritty, C., Stevens, A., Gartlehner, G., King, V., & Kamel, C. (2016). Cochrane Rapid Reviews Methods Group to play a leading role in guiding the production of informed high-quality, timely research evidence syntheses. *Syst Rev*, 5(1), 184-184. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0360-z>
- Gezer-Demirdağlı, Ş., & Cavkaytar, A. (2022). Effectiveness of the Online Inclusive Teachers' Professional Development Program on Problem Behavior. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 57(1), 92-103.
- Giddings, L., & Grant, B. (2007). A Trojan Horse for Positivism?: A Critique of Mixed Methods Research. *ANS*, 30(1), 52. <https://doi.org/10.1097/00012272-200701000-00006>
- Gidlund, U. (2018a). Teachers' attitudes towards including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream school: A systematic research synthesis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(2), 45. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.2.3>
- Gidlund, U. (2018b). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 441-455. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370739>
- Gidlund, U., & Boström, L. (2017). What is Inclusive Didactics?: Teachers' Understanding of Inclusive Didactics for Students with EBD in Swedish Mainstream Schools. *International Education Studies*, 10(5), 87. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n5p87>
- Giere, R. N. (1991). *Understanding scientific reasoning* (3rd ed. ed.). Holt, Rinehart, and Winston.
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Teachers' attitudes towards students with disabilities: the role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658>
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223. <https://doi.org/10.2307/2573808>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw Hill.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Info Libr J*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. Jossy-Bass.
- Greene, R. W. (2005). *Eksplorative barn*. Pedagogisk Forum.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat?: A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational psychology review*, 15(2), 147-179. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>
- Gren-Landell, M., Ekerfelt Allvin, C., Bradley, M., Andersson, M., & Andersson, G. (2015). Teachers' views on risk factors for problematic school absenteeism in Swedish primary school students. *Educational psychology in practice*, 31(4), 412-423. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1086726>
- Griffin, S., & Shevlin, M. (2007). *Responding to Special Educational Needs: An Irish Perspective*. Gill & Macmillan.
- Grimen, H. (2009). Debatten om evidensbasering – noen utfordringer. I H. T. Grimen, Lars Inge (red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 191-222). Abstrakt forlag AS.
- Gröning, L. (2014). Kriminell lavalder - noen utgangspunkter. *Tidsskrift for strafferett*, 14(4), 314-332. <https://doi.org/10.18261/ISSN0809-9537-2014-04-03>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 105-117). SAGE Publications.

- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 265-280.
- Hagquist, C., Due, P., Torsheim, T., & Vålímaa, R. (2019). Cross-country comparisons of trends in adolescent psychosomatic symptoms - A Rasch analysis of HBSC data from four Nordic countries. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s12955-019-1097-x>
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? : methodological explorations*. Routledge.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. ed.). Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, H. F., & Rieper, O. (2009). Evidensbevegelsens rødder, formål og organiserin. I H. T. Grimen, Lars Inge (red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 17-37). Abstrakt forlag AS.
- Hariton, E., & Locascio, J. J. (2018). Randomised controlled trials - the gold standard for effectiveness research: Study design: randomised controlled trials. *BJOG, 125*(13), 1716-1716. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.15199>
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., & Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations [case study; method; methodology; nursing research; qualitative; research design; research]. *2017, 18*(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655>
- Hatlevik, I. K. R. (2018). Transformativ læring: Hva er det, og hva kan det bidra med i lærerstudenters kompetanseutvikling? *Uniped (Lillehammer), 41*(4), 384-400. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-02>
- Hatton, L. A. (2013). Disciplinary exclusion: the influence of school ethos. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18*(2), 155-178. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.726323>
- Haug, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education'. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 283-285.
- Haug, P. (2017a). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 206-217.
- Haug, P. (2017b). *Spesialundervisning : innhald og funksjon*. Samlaget.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning : ei innføring*. Det norske samlaget.
- Haug, P. (2022). Ideal og realitet i spesialundervisninga. I H. Thuen, S. Myklestad, & S. Vik (red.), *Pedagogikkens ide og oppdrag* (s. 111-130). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa010307>
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21-33). Fagbokforlaget.
- Havik, T., & Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Heidegger, M. (1926/2005). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Basil Blackwell.
- Helsetilsynet. (2021). Tilsynssaker fra allmennpraksis og legevakt. En oversikt. Retrieved 30.01.2023, from <https://www.helsetilsynet.no/publikasjoner/tilsynsmeldingen/2021/tilsynssaker-fra-allmennpraksis-og-legevakt-en-oversikt/>
- Hesse-Biber, S. N., & Johnson, R. B. (2015). *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (1 ed.). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.001.0001>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and behavioral practice, 26*(1), 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hibbert, K. (2012). Cultivating Capacity: Phronesis, Learning, and Diversity in Professional Education. I E. A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions* (s. 61-71). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8_11)
- Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. K. (2019). Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes. *International Journal of Disability, Development and Education, 66*(4), 424-437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>

- Holgernes, B. (2010). *Dømt til frihet : de menneskelige vilkår i Jean-Paul Sartres Væren og intet*. Høyskoleforl.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities: Inclusive Special Education. *British journal of special education*, 42(3), 234-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1102339>
- Hovdenak, S. S. (2016). Fronesis som kunnskapsform i legeutdanningen. *Uniped (Lillehammer)*. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-04-05>
- Hovdenak, S. S., & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped (Lillehammer)*, 40(2), 170-184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Högberg, B., Strandh, M., & Hagquist, C. (2020). Gender and secular trends in adolescent mental health over 24 years – The role of school-related stress. *Soc Sci Med*, 250, 112890-112890. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112890>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforl.
- Jahnsen, H., Grini, N., Nergaard, S. E. (2011). *Er alle med? : smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon : en kartlegging på 1.-7. trinn i grunnskolen*. Lillegården kompetansesenter.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. E., Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen : forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Lillegården kompetansesenter Utdanningsdirektoratet.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. red., s. 107-131). Cappelen Damm akademisk.
- Johnson, B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (Sixth edition ed.). Sage Publications.
- Johnson, B., & Gray, R. (2010). A history of philosophical and theoretical issues for mixed methods research. In *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2 ed.). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Johnson, R. B. (2017). Dialectical Pluralism: A Metaparadigm Whose Time Has Come. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 156-173. <https://doi.org/10.1177/1558689815607692>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Judd, C. M., Smith, E. R., & Kidder, L. H. (1991). *Research Methods in Social Relations*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage Publications.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management journal*, 33(4), 692-724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Karlstad, Ø., Furu, K., Stoltenberg, C., Håberg, S. E., & Bakken, I. J. (2017). ADHD treatment and diagnosis in relation to children's birth month: Nationwide cohort study from Norway. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45, 343-349.
- Keles, S., ten Braak, D., & Munthe, E. (2022). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Kemmis, S. (2012). Phronesis, Experience, and the Primacy of Praxis. I E. A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions* (s. 147-161). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8_11)
- Kinsella, E. A. (2012). Practitioners Reflection and Judgement as Phronesis: A Continuum of Reflection and Considerations for Phronetic Judgement. I E. A. Kinsella & A. Pitman (red.),

- Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions* (s. 35-52). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8_11)
- Kinsella, E. A., & Pitman, A. (2012b). Engaging Phronesis in Professional Practice and Education I E. A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions* (s. 1-11). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8_11)
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2(95), 91–102.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic studies in education*, 28(3), 219-233. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- kommune, U. i. O. (2021). *Årsrapport 2021 - Vold og trusselhendelser mot ansatte*. <https://aktuelt.osloskolen.no/siteassets/nyheter/vold-og-trusler/arsrapport-2021---vold-og-trusselhendelser-mot-ansatte.pdf>
- Konnerup, M. (2009). Evidensbasering af de social- og velfærdspolitiske professioner. I H. T. Grimen, Lars Inge (red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 87-109). Abstrakt forlag AS.
- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Pre- and In-Service Teachers' Attitudes Toward Students With Learning Difficulties and Challenging Behavior [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 10(327). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00327>
- Kristjansson, K. (2009). Medicalised pupils: the case of ADD/ADHD. *Oxford review of education*, 35(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/03054980802417354>
- Krokstad, S., Weiss, D. A., Krokstad, M. A., Rangul, V., Kvaløy, K., Ingul, J. M., Bjerkeset, O., Twenge, J., & Sund, E. (2022). Divergent decennial trends in mental health according to age reveal poorer mental health for young people: Repeated cross-sectional population-based surveys from the HUNT Study, Norway. *Divergent decennial trends in mental health according to age reveal poorer mental health for young people: Repeated cross-sectional population-based surveys from the HUNT Study, Norway*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-057654>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., & Røkenes, F. M. (2016). Litteraturreview i Ph.D.-avhandlingen. I R. J. Krumsvik (red.), *En doktorgradsutdanning i endring : et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen*. (s. 51-91) Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). St.meld. nr. 11 (2008–2009) - Læreren, Rollen og utdanningen.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). Lærelyst– tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld. nr. 21 (2016-2017)). <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). Meld. St. 21 Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen.
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del – verdier og prinsipper* [Regjeringen]. <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). Meld. St. 6 (2019–2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *NOU 2019: 23. Ny opplæringslov*.
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. nr. 6 (2018-2019))*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse : insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 136-153. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science : selected theoretical papers* (Vol. 1135). Harper & Brothers.
- Liedman, S.-E. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens historia*. Albert Bonniers Förlag.

- Lima, I., & Helde, I. (2019). Får barn født sent på året oftere ytelser fra NAV? *Arbeid og velferd*, 2, 59-81.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emará, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-22. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher Education*, 29, 46-52.
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., Fournier, S. M., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hudson, A., Hughes, M. M., Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J. N., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J. N., . . . Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. *MMWR Surveill Summ*, 70(11), 1-16. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Makel, M. C., Meyer, M. S., Simonsen, M. A., Roberts, A. M., & Plucker, J. A. (2022). Replication is relevant to qualitative research. *Educational research and evaluation*, 27(1-2), 215-219. <https://doi.org/10.1080/13803611.2021.2022310>
- Malmqvist, J. (2016). Working successfully towards inclusion-or excluding pupils? A comparative retrospective study of three similar schools in their work with EBD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 344-360. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1201637>
- Mathison, S. (1988). Why Triangulate? *Educational researcher*, 17(2), 13-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>
- Maxwell, J. A. (2006). Literature reviews of, and for, educational research: A commentary on Boote and Beile's "Scholars before Researchers". *Educational researcher*, 35(9), 28-31.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed., Vol. 41). Sage.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (4th ed. ed.). Jossey-Bass.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure : 1968 Enlarged edition*. Free Press.
- Merton, R. K. (1996). *On social structure and science. Edited and with an introduction by Piotr Sztompka* University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mhairi, C. B., Stephanie, T., Sarah, C., Rachel, L., Quinta, K., & Susanne, H. (2021). Conceptualising Teacher Education for Inclusion: Lessons for the Professional Learning of Educators from Transnational and Cross-Sector Perspectives. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(4), 2167. <https://doi.org/10.3390/su13042167>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education Is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30.
- Mjøs, M. (2023). Om SUKIP-prosjektet og antologien – en introduksjon. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen, & S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste* (s. 11–21). <https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch0>
- Mjøs, M., & Øen, K. (2022). En felles spørreundersøkelse skole-PPT som utgangspunkt for samarbeid om inkluderende praksis. *Psykologi i kommunen*, 4.
- Montoya, A., Colom, F., & Ferrin, M. (2011). Is psychoeducation for parents and teachers of children and adolescents with ADHD efficacious? A systematic literature review. *Eur Psychiatry*, 26(3), 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2010.10.005>



- Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 48-76. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Morse, J. M., & Niehaus, L. (2009). *Mixed Method Design: Principles and Procedures* (1st ed ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315424538>
- Mosvold, R., & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 100*(1), 26-36. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04>
- Nes, K. (2017). Mer Ekskludering På Ungdomstrinnet. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning : innhald og funksjon* (s. 146–169). Samlaget.
- Nes, K., Skogen, K., & Strømstad, M. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen* (Vol. nr.3-2004). Høgskolen i Hedmark.
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education, 36*(3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education, 9*(1), 91-106.
- NOU. (2017). *Politi og bevæpning - Legalitet, nødvendighet, forholdsmessighet og ansvarlighet*. Oslo
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- O'Leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. SAGE Publications Ltd.
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Orsati, F. T., & Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education, 17*(5), 507-525. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689016>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4rd ed. ed.). Sage Publications.
- Pedersen, W., & Eriksen, I. M. (2019). Hva de snakker om når de snakker om stress. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift, 3*(2), 101-118. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-01>
- Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 17*(11), 1205-1220. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.745626>
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International journal of qualitative studies in education, 16*(2), 175-196. <https://doi.org/10.1080/0951839032000060635>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). *Nursing Research : generating and assessing evidence for nursing practice* (10th ed. ed.). Wolters Kluwer.
- Pratt, M. G., Kaplan, S., & Whittington, R. (2020). Editorial Essay: The Tumult over Transparency: Decoupling Transparency from Replication in Establishing Trustworthy Qualitative Research. *Administrative science quarterly, 65*(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0001839219887663>
- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management science, 29*(3), 363-377. <https://doi.org/10.1287/mnsc.29.3.363> (Management Science)
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 22*(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. *I Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole.*, 5(12), 5-17.

- Razer, M., & Friedman, V. J. (2013). Non-abandonment as a foundation for inclusive school practice. *Prospects (Paris)*, 43(3), 361-375. <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9278-6>
- Reindal, S. M. (2009). Disability, capability, and special education: towards a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/08856250902793610>
- Reindal, S. M., & Hausstätter, R. S. (2010). Spesialpedagogikk og etikk. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (red.), *Spesialpedagogikk og etikk* (s. 11-19). Høyskoleforlaget.
- Reindal, S. M. (2016). Pedagogikk og spesialpedagogikk - En diskusjon om oppgavene, inkludering og kapabilitetstenkningen. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk: Identitet og samfunnsnytte* (s. 143-158). Cappelen Damm.
- Revisjon, R. (2022). *Vold og trusler i skolen - Haugesund kommune. 2022.*
- Ricoeur, P. (1974). *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*. Northwestern University Press.
- Ritchie, S. M., & Rigano, D. L. (2001). Researcher-participant positioning in classroom research. *International journal of qualitative studies in education*, 14(6), 741-756. <https://doi.org/10.1080/09518390110078413>
- Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvement*. Corwin.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering. I P. Roland & E. Westergård (red.), *Implementering : å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19-39). Universitetsforlaget.
- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. *J Adv Nurs*, 53(3), 304-310. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03727.x>
- Root, A., Brown, J. P., Forbes, H. J., Bhaskaran, K., Hayes, J., Smeeth, L., & Douglas, I. J. (2019). Association of Relative Age in the School Year With Diagnosis of Intellectual Disability, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, and Depression. *JAMA Pediatr*, 173(11), 1068-1075. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3194>
- Rosenberg, G. (2005). *Plikten, profitten og kunsten å være menneske* (K. Bu, Trans.). Flux forl.
- Rudkjoebing, L. A., Bungum, A. B., Flachs, E. M., Eller, N. H., Borritz, M., Aust, B., Rugulies, R., Rod, N. H., Biering, K., & Bonde, J. P. (2020). Work-related exposure to violence or threats and risk of mental disorders and symptoms: a systematic review and meta-analysis. *Scand J Work Environ Health*, 46(4), 339-349. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3877>
- Ruel, E. E., Wagner, W. E., & Gillespie, B. J. (2016). *The practice of survey research : theory and applications*. SAGE Publications, Inc.
- Rønnestad, M. H. (2009). Evidensbasert psykologisk praksis. I H. T. Grimen, Lars Inge (red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 39-61). Abstrakt forlag AS.
- Røvik, K. A. (2014a). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 13-50) Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. (2014b). Translasjon - en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 403-417) Cappelen Damm Akademiske.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Lund, T. (2014). "Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?" Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 87-120). Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A., & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 53-85). Cappelen Damm Akademisk.
- Safer, D. J. (2018). Is ADHD Really Increasing in Youth? *J Atten Disord*, 22(2), 107-115. <https://doi.org/10.1177/1087054715586571>
- Sartre, J.-P. (1993). *Eksistensialisme er humanisme* (C. Hambro, Trans.; 2. utg. ed., Vol. 13). Cappelen.
- Scanlon, G., & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769710>

- Scanlon, G., McEnteggart, C., & Barnes-Holmes, Y. (2020). Attitudes to pupils with EBD: an implicit approach. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(2), 111-124. <https://doi.org/10.1080/13632752.2020.1729609>
- Schein, E. H. (1993). How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room. *MIT Sloan management review*, 34(2), 85.
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Supplement 2), 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Z Soz Sozpsychol*, 69(Suppl 2), 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Schram, S. (2012). Phronetic social science: an idea whose time has come. I B. Flyvbjerg, T. Landman, & S. Schram (red.), *Real Social Science: Applied Phronesis* (s. 15-26). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511719912>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Avebury.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.
- Senge, P. M., Scharmer, O. C., Jaworski, J., & Flowers, B. S. (2005). *Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations and Society*. Nicholas Brealey Publishing.
- Sigstad, H. M. H., Buli-Holmberg, J., & Morken, I. (2022). Succeeding in inclusive practices in school in Norway – A qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 1009-1022. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997481>
- Simonsen, E. (2010). Med blick for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk og etikk : kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 20-52). Høyskoleforlaget.
- Simonsen, E., & Befring, E. (2019). Spesialpedagogiske kompetanseløft og pionerinnsetser i historisk lys. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. ed., s. 132-150). Cappelen Damm akademisk.
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Universitetsforl.
- Skogen, K. (2013). *Innovasjon i skolen*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, 71(2), 4-17.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2022). Elevenes selververd. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 63-81). Gyldendal.
- Smelter, R. W., Rasch, B. W., & Yudewitz, G. J. (1994). Thinking of Inclusion for All Special Needs Students? Better Think Again. *Phi Delta Kappan*, 76(1), 35-38.
- Solberg, K., & Ødegård, M. (2021). Skolen som emosjonell arena – hvordan uro i skolen kan påvirke lærere emosjonelt. *Spesialpedagogikk*, 5.
- Sorkmo, J. (2011). *Statped : siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk : en faktaframstilling* (Vol. nr. 105). Utdanningsdirektoratet.
- SSB. (2021). 12282: Lærere i grunnskolen, etter region, kjønn, statistikkvariabel, år og alder. Statistisk sentralbyrå. Retrieved 22.01.2023 from <https://www.ssb.no/statbank/table/12282/tableViewLayout1/>
- Stake, R. E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational researcher*, 7(2), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X007002005>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stanforth, A., & Rose, J. (2020). 'You kind of don't want them in the room': tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1253-1267. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821>
- Straffeloven, Lov om straff (2005). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Suppe, F. (1989). *The semantic conception of theories and scientific realism*. University of Illinois Press.
- Suppe, F. (2000). Understanding Scientific Theories: An Assessment of Developments, 1969-1998. *Philosophy of science*, 67(3), S102-S115. <https://doi.org/10.1086/392812>

- Svendsen, L. F. H. (2013). *Frihetens filosofi*. Universitetsforl.
- Sørli, M.-A. (1991). *Alternative skoler : lokale kompetansesentra for utsatt ungdom : en utredning om alternative opplærings tiltak i Norge* (Vol. 4:1991). Barnevernets utviklingscenter.
- Sørli, M.-A., Ogden, T., Solholm, R., & Olseth, A. R. (2010). Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 47, nummer 4*, 315-321.
- Takala, M., Hausstätter, R. S., Ahl, A., & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European journal of teacher education, 35*(3), 305-325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>
- te Meerman, S., Batstra, L., Grietens, H., & Frances, A. (2017). ADHD: a critical update for educational professionals. *Int J Qual Stud Health Well-being, 12*(1), 1298267-1298267. <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298267>
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2012). Common “Core” Characteristics of Mixed Methods Research: A Review of Critical Issues and Call for Greater Convergence. *American Behavioral Scientist, 56*(6), 774-788. <https://doi.org/10.1177/0002764211433795>
- Theiste, J. S. (1925). *Lov om behandling av forsømte barn av 6. juni 1896 med tilleggslover av 17. juni 1907, 2. juli 1915 og 9. juni 1922: med anmerkninger og henvisninger*. Stenersen.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *The American journal of evaluation, 27*(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Thompson, A. H., Barnsley, R. H., & Dyck, R. J. (1999). A New Factor in Youth Suicide: The Relative Age Effect. *Can J Psychiatry, 44*(1), 82-85. <https://doi.org/10.1177/070674379904400111>
- Thompson, J. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *Qualitative report, 27*(5), 1410-1421. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340>
- Thorvik, A. (2000). Frihet som medisinsk problem – rettspsykiatri i filosofisk lys. *Tidsskriftet Den Norske legeforening, 120*(18), 1-10.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tveitnes, M. S. (2022). Inkludering i en mangfoldig skole - fra teori til praksis. I G. Skeie, H. Fandrem, & S. E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 24-49).
- Universal Declaration of Human Rights, (1946).
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Need Education*. Paris
- Utdanningsdirektoratet. (2007). Likeverdig opplæring.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – elevenes skolemiljø.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehage-, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser En felles plattform for statlige aktører Revidert utgave.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Statistikk grunnskole*. Retrieved 07.03.22 from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/>
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform.
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle : idealer, realiteter og belastninger* Doktoravhandlinger ved NTNU]. Trondheim.
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (red.), *Elvenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-180). Gyldendal akademisk.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt : betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar forl. og kursvirksomhet.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact : knowing what to do when you don't know what to do* (Vol. vol. 1). Left coast press.
- Vik, S., & Hausstätter, R. (2019). Re-framing Early Intervention: from a child to a teacher centred perspective in Education. *ISSUES IN EARLY EDUCATION*(2).
- Weiner, B., & Hoffman, M. L. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

- 
- Weiner, B., & Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.
- Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction. Retrieved 29.08.22, from <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>
- Werler, T. (2015). Refleksiv improvisasjon. I G.-E. Torgersen (red.), *Pedagogik for det uforutsette* (s. 283-296). Fagbokforlaget.
- WHO. (2017). Rapid Reviews to Strengthen Health Policy and Systems: A Practical Guide. [www.who.int/alliance-hpsr/resources/publications/rapid-review-guide/en/](http://www.who.int/alliance-hpsr/resources/publications/rapid-review-guide/en/)
- Willmann, M., & Seeliger, G. M. (2017). SEBD inclusion research synthesis: a content analysis of research themes and methods in empirical studies published in the journal *Emotional and Behavioural Difficulties* from 1996-2014. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(2), 142-161. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1255441>
- Wittgenstein, L. (2010). *Filosofiske undersøkelser* (M. B. Tin, Trans.). Pax.
- Wohlin, C., Kalinowski, M., Romero Felizardo, K., & Mendes, E. (2022). Successful combination of database search and snowballing for identification of primary studies in systematic literature studies. *Information and software technology*, 147, 106908. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2022.106908>
- Wright, K. (2003). Research Notes: A pilot study is invaluable as a dress rehearsal to iron out pitfalls and to develop confidence. *Nursing standard*, 17(24), 21-21. <https://doi.org/10.7748/ns.17.24.21.s34>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5th ed. ed.). SAGE.
- Øen, K. (2010). *ADHD i en skole med selvregulering som ideal* [Masteravhandling, NLA Høyskolen i Bergen]. Bergen.
- Øen, K. (2022). Vurdering av kompetanse for inkluderende praksis. *Spesialpedagogikk*, 4, 4-15.
- Øen, K., & Krumsvik, R. J. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

**Artikkel 1**

Øen, K., & Johan Krumsvik, R. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417-431.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>



## Artikkel 2

Øen, K., Krumsvik, R. J., & Skaar, Ø. O. (2023). Inclusion in the heat of the moment: Balancing participation and mastery [Original Research]. *Frontiers in Education*, 8, 1-14.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.967279>







## OPEN ACCESS

## EDITED BY

Joanne Banks,  
Trinity College Dublin,  
Ireland

## REVIEWED BY

William Nketsia,  
Western Sydney University,  
Australia  
Marit Uthus,  
Norwegian University of  
Science and Technology,  
Norway

## \*CORRESPONDENCE

Kristian Øen  
✉ kristian.oen@nla.no

## SPECIALTY SECTION

This article was submitted to  
Special Educational Needs,  
a section of the journal  
Frontiers in Education

RECEIVED 12 June 2022

ACCEPTED 23 January 2023

PUBLISHED 09 February 2023

## CITATION

Øen K, Krumsvik RJ and Skaar ØO (2023)  
Inclusion in the heat of the moment: Balancing  
participation and mastery.  
*Front. Educ.* 8:967279.  
doi: 10.3389/educ.2023.967279

## COPYRIGHT

© 2023 Øen, Krumsvik and Skaar. This is an  
open-access article distributed under the terms  
of the Creative Commons Attribution License  
(CC BY). The use, distribution or reproduction  
in other forums is permitted, provided the  
original author(s) and the copyright owner(s)  
are credited and that the original publication in  
this journal is cited, in accordance with  
accepted academic practice. No use,  
distribution or reproduction is permitted which  
does not comply with these terms.

# Inclusion in the heat of the moment: Balancing participation and mastery

Kristian Øen<sup>1\*</sup>, Rune Johan Krumsvik<sup>2</sup> and Øystein Olav Skaar<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Department for Pedagogy, NLA University College, Bergen, Norway, <sup>2</sup>Department for Education, University of Bergen, Bergen, Hordaland, Norway, <sup>3</sup>Faculty of Education, Inland Norway University of Applied Sciences, Elverum, Oppland, Norway

Individual and social explanatory models provide different frameworks for teachers' practice. This study addresses how teachers' understanding of inclusion and challenging behaviors affects their work with an inclusive practice in school. The chosen research design can be characterized as a qualitatively driven mixed-method case design, and the data collection was based on an explorative sequential design. All teachers from two schools that both have a vision linked to being inclusive were invited to participate, and the first five teachers who signed up from each school were included in this study. The data are based on interviews with and observations of 10 teachers as well as a survey conducted at 16 schools in Western Norway distributed across eight different municipalities. Based on an inductive analysis, the findings show that physical participation in the classroom is central to teachers' understanding of inclusion. At the same time, they emphasize the importance of social and academic mastery. The study, nevertheless, shows that classroom participation and coping can conflict with each other. This means that teachers must often balance different considerations related to both practical and ethical dilemmas. When they encounter challenging behavior, they are additionally forced to make assessments in stressful situations. It is also in these situations that the underlying and often unconscious explanatory models provide the greatest guidance for the teachers' decisions. Nevertheless, decision-making in stressful situations seems to be an almost absent topic in both teacher training and the professional community in schools. The authors of this article, therefore, argue that decision-making in stressful situations seems to be underestimated in the work on developing inclusive practices.

## KEYWORDS

challenging behavior, inclusive education, mixed method, case design, decision making

## Introduction

In recent decades, inclusion has received great commitment in school systems around the world. Despite the broad support, as well as comprehensive guidelines from the United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities (General Comment No. 4), there is no unanimous agreement on what inclusion entails or what an inclusive practice looks like (Allan, 2008; Kiuppis, 2011; Haug, 2017). Florian (2014) argued that inclusion must be understood contextually and that an inclusive practice can have many different forms. The background for such an argument is that inclusive practices must be developed in unique schools and classrooms, which, in turn, are influenced by various framework factors and educational policy guidelines. The development of an inclusive practice must also be balanced in relation to several different tensions. Such tensions will, for example, be about creating room for individuality versus being able to adapt to a group. Furthermore, the tensions can be about adapted teaching, where the students work with

individual tasks versus finding universal tasks that all students can master simultaneously. As a teacher, one must consider short-term mastery versus long-term mastery and academic development versus social development. Van Manen (1991) reminds us to always ask the child about their experience, which then brings us to the fact that inclusion also has a subjective dimension (Qvortrup, 2012). Such a starting point will naturally mean that what is perceived as an inclusive practice for one student cannot necessarily be considered inclusive for another student. Moreover, students are constantly evolving, and an inclusive practice must, therefore, be adapted to their age and level of development. When dealing with great diversity, an inclusive practice will look different for the youngest grade levels than for the oldest ones. The development of an inclusive practice requires one to address these dilemmas, and the responsibility for inclusion is thus largely left to the respective schools and teachers (Takala et al., 2012). Many of these dilemmas come to the fore when dealing with challenging behavior, and, hence, the development of an inclusive practice that takes into account challenging behavior is perceived as one of the most demanding challenges in a teacher's everyday life (Avramidis and Norwich, 2002; De Boer et al., 2010; Buttner et al., 2015; Willmann and Seeliger, 2017). Being a teacher means being able to balance different expectations that are sometimes difficult to reconcile. Calderhead (1981) claimed that a teacher makes up to 200 decisions during a 45-min teaching session, and many of these decisions will indirectly or directly have a great impact on inclusive practice. Borko et al. (1990) underlined how decisions affect practice, and Blackley et al. (2021) stated that "the process and outcome of decisions made in a classroom are important, considering teachers are estimated to make a new decision every 15 seconds (p. 548). This means that an inclusive practice must be based on the teacher's professional judgment. Therefore, it is also natural that teachers' understanding of the concept of inclusion is a critical factor in developing an inclusive practice (Norwich, 1994). Several studies have shown how teachers' beliefs are important for the work with inclusive practices (Avramidis and Norwich, 2002; Hodge et al., 2004; Grieve, 2009; Dignath et al., 2022; Woodcock and Nicoll, 2022). Teachers' beliefs have "an adaptive function in helping individuals define and understand the world and themselves" (Pajares, 1992, p. 325). Based on a literature review, Fives and Buehl (2012) define teachers' belief systems as a set of dynamic and integrated beliefs in connection with various themes, where belief systems function as "(a) filters for interpretation, (b) frames for defining problems and (c) guides or standards for action" (p. 478). Jørgensen and Phillips (2002) argued that our knowledge of the world should not be treated as objective truths. Our knowledge and representations of the world are not reflections of the reality "out there" but, rather, products of our understanding of various phenomena and concepts. Argyris and Schön (1974) talk about "beliefs" using the term "theories of actions" (p. 3). "Theories of actions" can be described as a personal theory that seeks to explain and solve a given situation or challenge. Such a theory can thus be described as an explanatory model based on our beliefs and perceptions of reality. An explanatory model (Argyris and Schön, 1974, 1978) enables some forms of action to become natural, while others become unnatural. This brings with it some pedagogical implications, as our understanding of reality provides guidelines for practice (Kos et al., 2006; Barker and Mills, 2018). When challenging behavior must be understood and handled within an inclusive framework, it is not the teacher's understanding of the concept of inclusion alone that provides guidelines for pedagogical practice. Therefore, the research question in this article is as follows:

*How can different explanatory models relating to inclusion and challenging behaviour affect teachers' work with an inclusive practice in school?*

Inclusion and inclusive practices can be understood and studied at both the micro and macro levels. In addition, the connection between these levels is crucial (Haug, 2017) for the development of inclusive communities. However, in this study, we have chosen to limit inclusive practice to occurrences in the classroom and at the individual school level. The authors relied on inclusive pedagogy from Florian and Black-Hawkins (2011) and their framework for participation. Here, participation is linked to access, collaboration, achievement and diversity.

## Understanding challenging behavior through various explanatory models

Challenging behavior is difficult to define, and this makes the phenomenon complex in both the ontological and the epistemological sense (Øen and Krumsvik, 2021). Although it is possible to reach a certain consensus that some types of behavior are more challenging than others, the context in which said behavior occurs will, nevertheless, be of great importance for our assessment. For example, some may argue that saying "hell" is an example of unacceptable language that should not be used in school. However, if it is said in connection with a student reading aloud from the Bible, uttering the word "hell" will be unproblematic and natural. The same applies to punches and kicks, which can, of course, be examples of challenging behavior. However, if punches and kicks occur as a part of a play that includes an adaptation of force, these actions can be considered innocent. Therefore, context is essential when the appropriateness of specific behaviors is being assessed. Purely objective criteria for assessing whether a behavior is challenging have clear limitations. Another ambiguity when discussing challenging behavior is associated with who or what the behavior is a challenge for. We can say that the behavior creates problems for the other students (Razer and Friedman, 2013) or that it creates problems for the teacher (Avramidis and Norwich, 2002; De Boer et al., 2010; Buttner et al., 2015). Sometimes, it is mentioned that the behavior creates problems for the learning environment and for the flow of teaching (Orsati and Causton-Theoharis, 2013; Hind et al., 2019). Finally, one can also talk about challenging behavior as a problem for the students who perform the behavior themselves (Gidlund, 2018).

## Individual and social models – A continuum

If one accepts that some types of behavior are challenging or problematic, new questions arise regarding how one can understand the occurrence of such behavior and where the "responsibility" for such behavior is placed. To answer these questions, and for the sake of simplicity, one can make a rough distinction between individual models and social models (Reindal, 2009). Within individual and social models, there are different approaches, and some will be more extreme than others. Therefore, a continuum can be imagined with several intermediate positions, where the most radical individual and social models represent the extremes on each side. The individual models are often based on essentialism, where the challenging behavior is linked to the personality traits or characteristics of the person performing the

behavior. In its radical version, essentialism will take a reductionist form, in which an individual in a biomedical discourse, for instance, has an understanding that all behaviors can be explained on the basis of biological mechanisms (Burr, 2015). With regard to challenging behavior, this thinking will, among other things, highlight extensive research on individual risk factors. Typical examples of such individual risk factors may be restlessness, poor impulse control, weak self-regulation, difficulty controlling temperament and executive dysfunction (Thomas et al., 1968; Moffitt, 1993; Barkley, 2012). Such individual risk factors also constitute some of the core symptoms for certain medical diagnoses, and challenging behavior is often linked to diagnoses such as ADHD and Tourette's and Asperger's syndrome (Kristjansson, 2009). Erlandsson and Punzi (2017) claimed that there is a growing tendency to perceive and explain human characteristics, emotions and behavior as expressions of neurobiological functions and dysfunctions. Thus, when challenging behaviors occur, a child becomes both the cause and the problem within such biomedical discourse and must, therefore, be examined and treated. Barker and Mills (2018) suggested that this thinking has made its way into the education system and that teachers play a central role in the medicalisation and psychologisation of children and childhood. Teachers are often the first to suggest diagnoses such as ADHD when a student shows challenging behavior in the classroom (te Meerman et al., 2017), and, hence, they function as an extension of the medical profession (Erlandsson and Punzi, 2017). Berg (2013) referred precisely to how this thinking can be expressed and what consequences this can have for the understanding of inclusive practice:

At last, we succeeded in figuring out Roar. He has been given an ADHD diagnosis. It was really a huge relief for me ... my responsibility as teacher is finally clarified, so to speak. The diagnosis confirms Roar's special problems. It's not me that is wrong or bad or something. I always knew that, of course, but you start putting yourself down when you fail to manage class, and things get worse and you're feeling bad. Now Roar has been given his medicine, and consequently, I can expect him to behave properly and to adjust to the behavioural norms. From now on ... I mean ... things are going to be normal again. If not, he'll be moved to "the group for the badly behaved ones". (p. 274)

In this quote, the teacher presents the entire "explanation" of ADHD and considers neither himself nor other contextual factors as a part of the "picture". In this way, challenges such as lack of adjustment in school, poverty, drug abuse and domestic violence can be turned into individualized problems in the child, leading to the notion that these children lack what it takes to participate in class (Øen and Krumsvik, 2021).

On the other side of the continuum, we find social models. These are based on a social constructivist approach and can be understood as a critique of individual models (Burr, 2015). Social constructivism is often critical of "taken for granted" knowledge. While individual models rely on empirical evidence showing, for instance, that ADHD increases the risk of developing challenging behaviors (Banaschewski et al., 2003), social models will ask critical questions about the existence of such types of diagnosis. There are several diagnoses related to "challenging behavior" that were previously taken for granted, but which remain as gross repression in today's context. An example of this is drapetomania, a "mental illness" that was used as an explanation for why some slaves seemed to have an "urge" to escape from the plantation (Jutel, 2009). While individual models in a school context rely on the question "What

is wrong with this child?," social models will focus on the context and ask, "What is wrong with the learning environment that causes some children to struggle?" Social models can be more or less radical, and, based on relativism, they argue that nothing exists outside the socially constructed world (Burr, 2015). Therefore, there are no deviations from the normal, only natural variations within human diversity (Reindal, 2009). Based on this argument, special education can be understood as an artificially created phenomenon that arises from barriers in the education system. Instead of accepting that such barriers exist, a relativist will claim that a misconception has been developed which suggests that some children deviate to such an extent that something very special is required to meet their educational needs. Segregated special-needs education is thus ethically problematic and exclusive because some children are deprived of the opportunity to take part in community, academic and social activities due to system weaknesses. Based on such thinking, it can be argued that the extent of special-needs education becomes an indicator of inclusive practice, where schools with little to no special-needs education can be considered more inclusive than those with a substantial level of the same. Although such an argument may appear both logical and alluring, such relativism can also be criticized for denying and obscuring the existence of "real difficulties" (Cigman, 2007; Hornby, 2015). The recognition that there are children with real special-education needs and an increased understanding of their challenges can contribute to the reduction of challenging behaviors by establishing a better environment (Montoya et al., 2011; Ferrin et al., 2016; Dahl et al., 2019).

As stated, social constructivism exists in various forms and can also recognize that there are individual variations in personalities that can increase the risk of, for example, challenging behaviors (Atkinson, 1995; Burr, 2015). Different explanatory models within both individual and social models should, therefore, be understood as a continuum in which there are several intermediate positions. Such a position can be found, for instance, through the bio-ecological perspective (Bronfenbrenner and Ceci, 1994), where one understands human behavior as a product of both biology and the environment. From this perspective, challenging behaviors can be understood as the "failure to match" that occurs when there is a mismatch between individuals' competences and the demands and expectations of their environment (Nordahl et al., 2005). Here, it is assumed that people have different prerequisites, but it also allows for all people to have the potential to reach "the breaking point" when exposed to a sufficient degree of "unreasonable" demands and expectations.

## Object or subject?

Another important question is whether challenging behaviors are the result of characteristics or of conscious choices and free will. The question can also be linked to individual and social models and, thus, understood as a part of the same continuum. An approach in which one emphasizes free will and that a child chooses their own behavior can be linked to relativism, where one denies that real difficulties, such as executive dysfunction, can be used as an "explanation" for the child's behavior. With such a starting point, there is no good ethical argument for adapting to the child's needs (Reindal and Hausstätter, 2010). From this perspective, if a child in the classroom behaves in a way that is problematic for themselves or others, they are fully responsible for their own actions. Such a radical approach would be problematic, as the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994) – considered by many to

be the starting point for inclusive pedagogy – emphasizes that inclusion is about taking into account that children and young people come to school with different prerequisites and encourages the creation of a space for all within the community.

At the other end of the continuum, a one-sided emphasis on characteristics and lack of skills is closely linked to the biomedical discourse. This facilitates individual adaptation and, at the same time, provides guidelines for how one can understand a student's self-determination. For example, a focus on the lack of self-regulation and executive difficulties can lead to a perception that a child lacks what it takes to make good choices in many situations (Barkley, 2012). Such a child becomes more of a victim of their external environment and, thus, needs someone to “take control” on their behalf. Within the biomedical discourse, the student's self-determination risks being subordinated, as they do not have the prerequisites to choose their own best interests. This, in turn, leads to a paternalizing pedagogical practice where the child is primarily given the position of an object. The risk of inhumanity is also greater when the perception of the child is rooted in objectivism (Ekeland, 2014).

## Development of an “inclusive praxis”

Biesta (2016) linked pedagogical practice to Aristotle's distinction between poiesis and praxis. When pedagogical practice is linked to poiesis, children become an object of creation. Thus, pedagogy based on poiesis becomes technical and recipe-based. If pedagogy is based on praxis, it is the attitudes behind the actions that become the crux, and ethics come to the center. Therefore, pedagogical practice must always be perceived as praxis to prevent an instrumentalist touch (Skjervheim, 1992). Carr and Kemmis (1986) also relied on Aristotle and distinguished practice as more or less automated actions, while praxis was considered a conscious action where the focus is on the practitioner's desire to act wisely. Calderhead (1981) indicated that many teachers' actions often show signs of being automated, and this especially occurs in situations where they experience anxiety or fear (Senge et al., 2005). The learning potential is great in such critical situations (Lewin, 1951), but this potential is often not utilized. The problem is that, in critical situations, individuals tend to maintain their established patterns of interpretation, and this prevents them from considering new perspectives. New perspectives can actually be threatening, and people often end up looking for interpretations of situations that coincide with the beliefs and explanatory models they trust. Therefore, Tiller (1999) claimed that when a teacher is confronted with their standard repertoire, they often find that their pedagogical practice does not reflect the intentions, values and attitudes that they want to express. An important prerequisite for this article is the acknowledgement that the gap between “life and learning,” or theory and practice, can never be closed completely in a pedagogical situation. The complexity in the field of practice is too great and will always have several dilemmas that teachers must deal with promptly. Nevertheless, Weniger (1975) precisely discussed the “true and real” practice in which one works to minimize the gap between theory and practice. It is not a matter of searching for the “right” practice in the universal sense but of removing logical shortcomings between the theoretical and ethical bases that one relies on and their pedagogical practice. Inclusion regarding challenging behavior can be understood as a search for a pedagogical practice where wise decisions and ethics are central. Such a quest requires what Aristotle described as *phronesis*: a moral virtue with a tendency to act

wisely, truthfully and justly (Aristoteles, 2011). With such a starting point, an inclusive practice will mean that the teacher takes with them principles and values related to inclusion and applies these wisely when dealing with their class and individual students.

## Methodology

To search for good and applicable theories related to the concept of inclusion, Nilholm (2020) argued that case studies appear to be a suitable approach. Case studies make it possible to consider the complexity of studied phenomena while preserving their integrity (wholeness). Nilholm (2020) also stated that case studies related to the field of inclusion should be based on rich data and combine both qualitative and quantitative methods. In the literature, case studies are referred to as both a method and a methodology. Stake (2005) claimed that case studies are not about methodology but about what is to be studied. However, this article considers case studies to be a methodological approach and relies on Creswell and Poth's (2018) definition of case studies: “a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collections involving multiple sources of information” (p. 96–97).

Fetters et al. (2013) positioned case studies in what he calls an “advanced framework” mixed-method design, which requires an intensive and often cumulative qualitative and quantitative data collection over time. The qualitative and quantitative data to be collected depend on the nature of the case. The qualitative and quantitative elements within mixed methods may have equal or different dominance. In this study, which is a qualitatively driven mixed-method study, it is the qualitative method that serves as the core (Hesse-Biber and Johnson, 2015).

## Study design and instruments

This study is based on an explorative sequential design (Schoonenboom and Johnson, 2017) in which a literature review (Øen and Krumsvik, 2021) and the schools' vision formed the basis for the first phase: the interview guide. The study has an inductive approach and, therefore, semi-structured interviews were planned. The interview guide was mainly characterized by open questions as support for elucidating the teachers' understanding of inclusion and challenging behavior. Some examples of the questions are presented below:

- *How do you understand the term “challenging behaviour”? What do you mean by this, and do you have examples from your everyday life?*
- *When situations with challenging behaviour arise, what thoughts do you have in relation to “why” the student shows such behaviour or the “reason” for the behaviour?*
- *What do you mean by the term “inclusive practice”?*
- *What opportunities, challenges, dilemmas and barriers do you see in relation to working towards an inclusive practice in your own workplace?*

Based on an analysis of the interviews, an observation guide inspired by the work of Merriam and Tisdell (2016) was developed, where one seeks rich descriptions. Hence, the observation guide mainly consisted

of bullet points that should help the observer narrow their observations. Examples of such bullet points are presented below:

- How does the teacher relate to individual agreements/adjustments?
- Which forms of teaching seem to dominate?
- Where do the interactions with the students take place?
- What behaviour seems to challenge the teacher?
- How does the teacher respond emotionally to challenging behaviour?
- How does the teacher speak to the student?
- How are situations resolved when challenging behaviour occurs?

The interviews and observations then formed the foundation for a qualitative analysis (interview and observations), which, in turn, underpinned the items of the survey. Such a quantitative follow-up is useful to strengthen the validity of qualitative findings for a wider population and to “test out the theoretical ideas generated from the qualitative study” (Hesse-Biber and Johnson, 2015, p. 8). It also provides an opportunity to further explore the findings obtained from the qualitative analysis.

A characteristic of mixed-methods studies is that they have at least one “point of integration” where the qualitative and quantitative components are brought together (Schoonenboom and Johnson, 2017). Although Figure 1 gives the impression of a sequential linear process, the design lends itself to an iterative process where the various sequences are based on analysis from previous sequences. At the same time, subsequent sequences shed light on the initial analysis, and, in this way, the “point of integration” in such a design starts with the research question itself.

### Study participants

When choosing a case, it is not uncommon to think that it should be representative. Such ambition can, however, be problematic, as one or a few cases cannot represent others in a way that can help make statistical generalizations. Stake (1995) argued that the most important criterion when choosing a case is to think about what one can learn the most from. In this study, there are two cases in the form of two schools. Both schools have clear visions related to inclusion and, therefore, work systematically toward an inclusive practice. The principals of the two schools, after discussions with other management and the school’s teachers, were positive about participating in the project. The researchers were given access to the school’s meeting time and informed the teachers themselves about the project. All teachers were also given written information about the project. The teachers who wanted to participate were encouraged to make direct contact with the researchers, and the criterion for participation was that the teachers themselves had had a subjective experience of having challenging behavior in their classroom. The first five teachers who signed up from each school participated and gave written consent to participate. Thus, a total of 10 teachers were

taken as subunits of analysis, and the design can be described as an embedded case design (Yin, 2014). Of the 10 teachers who participated, eight were women, while two were men. To maintain anonymity, we have chosen to use “she” when referring to the teachers.

With regard to the survey, an invitation to participate was sent to 26 schools in Western Norway distributed across eight municipalities. The invitations were based on a stratification in which both primary and secondary schools, as well as schools of different sizes, were to be represented. The researchers received a positive response from 16 principals and provided direct information to the teachers through physical presence at the school. It was clearly emphasized that participation in the survey was voluntary regardless of the headmasters’ request for the same. A total of 293 teachers participated in the survey (N=293), and the survey had a response rate of 67%, which is acceptable considering that many schools had abnormally high sickness absences among teachers due to COVID-19 in the spring of 2022. In the survey, 75.86% of the respondents were women, while 24.14% were men, and the respondents were distributed relatively evenly across the 10 grade levels of the Norwegian primary and lower secondary school system (Table 1).

### Data collection procedure

The project was assessed and approved by the Norwegian Centre for Research Data (NSD) in October 2020. We then executed an excessive cumulative data collection process and analysis in our case study from November 2020 to June 2022; this long period allowed us to test our interpretations along the way and detect contrary evidence. As this is a qualitatively driven mixed-method study, the primary data material in this article is based on interviews with the 10 teachers as well as observations of the same teachers during classroom situations and collaborations with colleagues in the professional community. The teachers were interviewed individually in the autumn of 2020 and in the winter of 2021, and the interviews lasted for an average of 55 min. When all the interviews were completed, open coding was performed (Corbin and Strauss, 2008) using NVivo, the analysis tool.

A total of 73 teaching sessions of varying lengths were observed, adding up to 70.5 h (4,920 min). The observations were carried out from January 2021 to June 2021. After each observation, an informal observation interview was also conducted with the teacher to determine whether they were available for such a conversation. Sometimes, this was impossible, as the teacher had to run to other classes or became busy following up on a situation that had arisen during the class. Such informal conversations allowed teachers to provide a quick assessment of how they experienced the lesson in addition to justifying the choices they made. It also allowed for researchers to ask clarifying questions. When you both interview and observe teachers, it can reveal gaps between what the teacher says they do and what they actually do (Krumsvik, 2014). When there is a gap between the expressed or desired

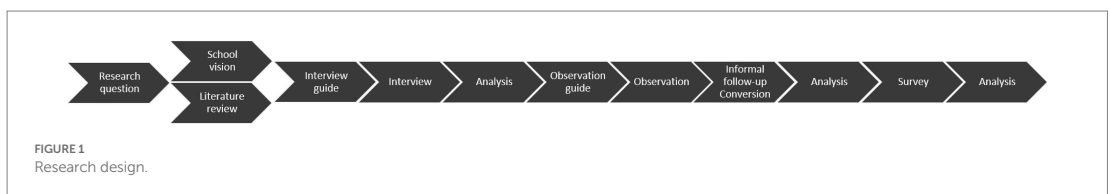


TABLE 1 Grade level.

1st grade	7.96%
2nd grade	9.00%
3rd grade	6.92%
4th grade	10.38%
5th grade	6.92%
6th grade	9.69%
7th grade	10.38%
8th grade	15.22%
9th grade	11.76%
10th grade	11.76%

practice and what happens in the classroom, Irgens (2007) describes this as an integrity gap. By combining interviews with subsequent follow-up observations, the researchers risked uncovering both large and small integrity gaps. This meant that they had to deal with certain ethical considerations. Although the purpose of this study was not to identify an integrity gap, it was a challenge, since research should always safeguard human dignity and personal integrity. To safeguard the teachers' integrity, it was particularly important to provide them with thorough information about the study. In addition, the informal conversations after the lesson were very important so that the teachers themselves had the opportunity to justify the choices they made during the lesson as well as elaborate on the dilemmas they experienced along the way.

Furthermore, 13 h (780 min) of the observations carried out consisted of the teachers collaborating with colleagues, management and the schools' external supporters (educational and psychological counseling service, child welfare service, municipal guidance service, etc.). All the observations were made by the researcher as a participating observer (Gold, 1958). Immediately after the observation, the researcher withdrew to write the observation notes. All field notes were written supplementarily before a new observation was carried out. Using this method, one can seek to keep the various observations as far apart as possible (Merriam and Tisdell, 2016).

Once again, the qualitative analysis formed the basis of a survey that was conducted at 16 schools in Western Norway in the spring of 2022. The survey was conducted digitally using Survey Monkey. The data collection was set up so that the teachers had been allocated time to answer the survey immediately after the researcher had visited the school and informed them about the study.

## Data analysis

Given the research question, it was considered most appropriate to conduct an inductive thematic analysis of the qualitative data (Braun and Clarke, 2006). Braun et al. (2018) claim that "thematic analysis" should be understood as an umbrella term that includes different approaches through which one seeks to identify patterns or themes in qualitative datasets. The inductive approach employed allowed for a richer and freer description of the data material; it was not governed by existing theory in the field and can, therefore, be characterized as data-driven (Patton, 2015). Although the interviews were previously analyzed to serve as a basis for the observation guide, all the interviews were re-analyzed in combination with the observations. Open coding was

performed (Corbin and Strauss, 2008) using NVivo. The codes were then grouped, and themes were developed through an iterative process. For the analytical process to be as transparent as possible, Table 2 shows an example of how the coding was carried out, from the various quotes to the overall theme.

Through the analysis, four main themes were developed. These are *inclusion as mastery and participation in a strong collective*, *mindset to challenge*, *responsibility in the situations* and *in the heat of the moment*. Utilizing an exploratory sequential design, the researcher first collected and analyzed the qualitative data. The findings then informed the quantitative data collection and analysis so that the integrations took place through what Fetters et al. (2013) refers to as *building*. The four themes from the qualitative analysis, therefore, formed the basis of the quantitative analysis, while the quantitative analysis contributed to underpinning, expanding and nuancing the qualitative analysis. Thus, we have chosen to present the findings from the two analyzes using a *weaving* approach, which involves writing both qualitative and quantitative findings together on a theme-by-theme basis. Furthermore, we applied *narratives* whereby the qualitative and quantitative results are reported in the same article (Fetters et al., 2013).

The main quantitative measures encompassed two latent composite variables: (1) segregation and (2) negative experiences. Segregation [ $M=3.36$ ,  $SD=0.63$ ,  $\alpha=0.77$ , 95% CI (0.73, 0.81),  $n=231$ ] was computed based on 11 observed variables (e.g., an inclusive school is positive for all pupils), measured on a Likert scale from 1 (completely disagree) to 5 (completely agree). Further, negative experiences [ $M=1.79$ ,  $SD=0.62$ ,  $\alpha=0.83$ , 95% CI (0.79, 0.85),  $n=288$ ] were computed based on seven observed variables (e.g., how often did the teachers feel afraid due to challenging behavior), measured on the following scale: 0 (never), 1 (less than once a month), 2 (monthly), 3 (weekly) and 4 (daily). The data were screened and analyzed using R (R Core Team, 2022).

## Results

The teachers in the qualitative part of the study experienced that they work in a class/group with an average or slightly above average degree of challenging behavior. When teachers were asked to describe what they categorize under the term "challenging behavior," everyone mentioned what typically falls under "externalizing behavior." This can range from disrupting behavior and swearing to more serious forms of externalizing behavior such as violence and bullying. However, all teachers said that externalizing behavior is by no means the only form of challenging behavior. One of the teachers said, "There is a lot that can be challenging behavior, such as to not wanting to work. It's quite challenging when I have students who refuse to work or who refuse to talk."

Not getting the student to participate actively or not getting proper contact with the student is highlighted by many as demanding. One teacher described self-harming behavior as very challenging for the teacher as well as the student. The teachers' different emphases show that the understanding of challenging behavior is subjective. One of the teachers stated the following:

I sometimes think it's easier to deal with those who have a behaviour that you have read about in the textbooks. There, you read that some students jump out the window, and some hang in the curtains. Ok,

TABLE 2 Themes, subthemes, codes and example quotes.

Theme	Selected subtheme	Example codes	Example quotes
Inclusion as mastery and participation in a strong collective	To create a community	Doing things together as a team	<i>"We have had team-building sessions quite regularly these six months. Here, we have focused on both adults and children playing together. Do not talk so much about the learning environment but do things in teams."</i>
		Collective expectations	<i>"When you see that the class regulates itself to a greater extent, where we adults do not have to, in a way, work against the wind to make it fair, that they themselves think what is reasonable to expect from 'each other'".</i>
	Inside or outside the classroom?	Assessing participation based on the student's capacity	<i>"The head of department emphasises that he must not be forced to be in the sports arena against his will if he gets stressed and wants out."</i>
		The student's own assessments	<i>"Up until now, they have used this space somewhat as a 'screening space', but it can also have the unintended consequence that the students who sit there become isolated. In addition, the students who sit there have expressed that they do not want to sit there."</i>
	To facilitate students' mastery	Finding the optimal balance	<i>"What is still somewhat challenging is the balance between the students' eagerness to get started and the need to explain the learning activity in a thorough manner. If I take too long, the boys get restless, and if I spend too little time on this, there are always lots of questions afterwards."</i>
		The teacher's preparations	<i>"I enter the classroom, where the teacher has already prepared the room. She has put on soothing yoga music, and the timetables hang on the whiteboard. She now goes around and sticks individual customised timetables on two of the desks in the classroom."</i>
	Individual adaptation	The opposite effect	<i>"Teacher says she is afraid that a culture will develop where students think, 'If I'm just difficult enough, I'll also be allowed to do fun things.'"</i>
		The student's strengths	<i>"Teacher says they should focus on what he needs to be able to get back into the classroom, which is the goal. The teacher, therefore, focuses on which activities he likes and which activities he succeeds in so that he can work somewhat independently in the classroom."</i>

you're prepared for that. But then, there are those who are a little more subtle.

She then followed up by saying that what really makes her "boil" are the "good girls" who try to twist her around their little finger and get "benefits" that the other students do not have. However, she did not believe that this type of behavior bothered the other teachers with whom she collaborated. Therefore, in the introduction to the survey, it is emphasized that it is the teachers' own subjective assessment that shall be used as a foundation when they are asked to assess the extent of challenging behavior in their own practice. From Table 3, we can see that 24.74% of the respondents in the survey believed that the school they work at has a large to very large scale of challenging behaviour, while the corresponding figure for the grade level they handle is 34.02%.

In the following sections, the four main themes will be presented and elaborated.

### Inclusion as mastery and participation in a strong collective

When the teachers in the interviews were asked about their understanding of the concept of inclusion, everyone emphasized that physical participation in the class or group constitutes its essence. Nevertheless, it was clear through both the interviews and the observations that some students receive all or a part of their education out of the classroom by way of one-on-one time with the teacher or in

TABLE 3 Extent of challenging behavior.

Variable	Frequency (%)				
	Very little	Little	Medium	Large	Very large
School	7 (2.41)	41 (14.09)	171 (58.76)	59 (20.27)	13 (4.47)
Own grad level	24 (8.25)	60 (20.62)	108 (37.11)	72 (24.74)	27 (9.28)

small groups. The teachers experience this as a big dilemma, as they also emphasized that inclusion is about mastery. In the survey, 73.97% of teachers "somewhat agree" or "strongly agree" that mastering academics is a prerequisite for students to feel like a part of the community. Furthermore, 90.72% "somewhat agree" or "strongly agree" that mastering social interaction is a prerequisite for feeling like a part of the school community. When "mastery" becomes a central part of the work associated with inclusive practice, some of the teachers stated in the interviews that certain students do not have the capacity for full physical participation. It is not the consideration of the other students that is emphasized here but what is good for the students themselves. In some situations, certain students need to be in a smaller environment than in a large classroom. One of the teachers problematizes this, saying, "I know it's like swearing in church to say that we do not think everyone should be included all the time, but I actually mean that some students do not cope with full inclusion all the time."



When the school's ambition is to promote health and contribute to well-being as well as professional and social development, our findings indicate that teachers often experience being caught between competing values. Several teachers also stressed that inclusion is also about creating a strong collective and that this requires everyone to pay attention to each other. One of the teachers stated the following:

I do not think it's a right to be in the classroom no matter what. Because if you are going to be in a community, then you must respect the rules of the community. If, for various reasons, you are unable to comply with these rules, then you are allowed to take a break. It is perfectly legal, and it is quite common that we need breaks from time to time. But the fact that everyone should always be in the same room, all the time and at all costs, it destroys the learning community, and it is not fair.

This indicates an approach to inclusion wherein belonging to an inclusive community is not exclusively a right, as there is also an expectation and a requirement for the individual student with regard to contributing to an inclusive community. Similar statements appeared several times during the observations, where the teacher typically told students, "If you are going to be in here, you have to follow the rules." Teachers are concerned that students must be made responsible for their own behavior in an inclusive community. One of the teachers stated, "Inclusive community is about respecting each other, for the rules we have, and that we should care about each other."

Such thinking also implies that the school and the teachers show respect and care for the students even though the students exhibit challenging behavior. This became clear at a meeting between the school and one of the external supporters, where some students had resorted to vandalism in their spare time and had been taken by the police. Although the school felt that the students had to be responsible for their actions, they reiterated the importance of the students still feeling welcome at the school. They acknowledged that the situations were frustrating and demanding for the students and had several conversations with them, during which the students were allowed to share their anger and frustration. The school highlighted that this was especially important when the students were feeling as though everyone else had turned their backs on them. Such an approach can be interpreted along the lines of an understanding of inclusion where students, regardless of their actions, belong to and are always welcome at school. This understanding of inclusion is comparable to the unreserved love parents often give to their children.

Differing emphases on "mastery" and "the strong collective" mean that two distinctive approaches to inclusive practice crystallized in the data. The strong focus on mastery meant that several of the teachers placed value on individual adaptation to a great extent. This was expressed through individual plans, individual work assignments, teaching through workstations, tailor-made social stories and so on. Above all, this was expressed through the teachers' preparatory work before each lesson. During one of the informal conversations after an observation, the researcher told one of the teachers that they had noticed how much preparation she was doing. She said that being observed had also led to opening her eyes to how much work she had put into this. She said, "I have worked as a teacher for 17 years, and I work more now than when I started." She further said that all those small preparations helped her avoid critical transitions and situations and that that was the very key to success with students who could be challenging with their behavior at times. Moreover, as adapted teaching was seen as a necessity

by several teachers, some reflected on how much individualisation was possible to carry out before it went beyond the feeling of being a part of a group. One teacher stated the following:

We must accept the students' differences; but at the same time, we must find the limit for when the feeling of participation ceases. That's what challenges me, where the end point for adapted teaching should be ... so that we do not end up having 25 individual goals in one hour.

Another teacher said that she had so many students in the class with special arrangements and special agreements that it had become difficult for the staff to keep track. Although all the teachers in the interviews were concerned with physical participation, the recognition of mastery meant that inclusive practice was not assessed based on physical presence alone. In the survey, 85.56% answered that they somewhat or completely agreed that an inclusive school is positive for all students. Nevertheless, only 10% of the teachers completely agreed with the statement "In an inclusive school, there are no students who are taken out of the community." Overall, 91.69% believe that there should be greater opportunities for some students to be "out of school" one to two days a week to do practical work. This can be interpreted in different ways; but considering the qualitative data, this is primarily understood as an expression of the fact that many teachers experience the school's framework as being too limited when faced with the large diversity of students. When the teachers in the interviews reported that an inclusive practice must also allow for segregated teaching, they stressed that deviations from the principle of full participation must not occur at the expense of the students not feeling like a part of a larger community.

At the other end of the scale are teachers who highlighted to a greater extent that inclusion is about building a "strong collective." One of the teachers expressed scepticism about too much adapted teaching and said that she was afraid that a culture would develop where the students thought that "if I am just difficult enough, I will also be allowed to do more fun things." The teachers who prioritized the strong collective worked hard for the students to feel like they belonged together and were a class. In one of the observed lessons, the teacher started by telling the students to draw a circle on a sheet of paper. On the outside of this circle, they were to draw two new circles so that there was a total of three circles. The teacher further said that the students should write "me" in the innermost circle. They were asked to write the name of the student they were sitting next to in the next circle and write "The Class" in the outer circle. The students were then asked to write down what they knew about a topic in the inner circle. They would then discuss and share the same with their peer and write down what they learned from each other. Finally, all the students walked around the classroom and shared what they had written with their other classmates. The teacher stated several times along the way that "everyone participates on their own terms and brings what they have to the class community. There is no competition because it is what we can do together that counts." There was a high level of student activity, and the students seemed engaged. At the end of the lesson, the class made a mind map together on the board, and the teacher ended by saying, "See what we as a class can do." Several lessons were observed in which joint activities were emphasized, and many of these lessons seemed to engage most of the students. At the same time, it often led to some students disconnecting completely from the teaching. Sometimes, this resulted in disruptive behavior, while the disconnection from teaching took a passive form at other times. In one of the lessons observed, it was completely quiet in the classroom when

the students had to work independently on a computer. Of the 16 students who were in the room, six played computer games and were not active in the learning activity at all.

## Mindset to challenge

When asked why they think challenging behavior occurs during the interviews, all the teachers answered that this is a complex issue. Eight out of the 10 teachers specifically mentioned diagnoses as a factor, and several mentioned ADHD in particular. In addition to more medical explanatory models, several of the teachers highlighted other individual-oriented explanations, such as a lack of self-confidence, negative self-image and lack of academic and social competence. Many also mentioned difficult home situations as a reason for challenging behavior. All 10 teachers were clear that challenging behavior must be understood contextually, which can be interpreted to entail that none of the teachers locked themselves into one type of explanatory model. Overall, it was highlighted that the school has become more theoretical and that it embraces the diversity of interests and talents to a lesser extent than before.

He is really good at making things, technical things. He can work on an engine for a whole day and thinks it's very nice to master it. But he is not allowed to use those abilities at school, and then inclusion is a bit of a bad word to use for his situation.

The teachers mostly discussed conditions that arise in the classroom in meetings between teachers and students. These can be a lack of adapted teaching, where tasks become too difficult, as well as tasks that can be too easy and, as a result, lead to boredom. Others indicated the lack of student participation as a possible cause. In addition, the relationship between teachers and students was highlighted as a key factor. One of the teachers described this in connection with a two-teacher system. When conflicts arise between students and the other adult, she said that she is often tempted to say to the adult, "Can you just walk away so I can sort it out?." She said that she knows that she has a good relationship with most of the students and that, thereby, she is in a completely different position to resolve conflicts in the classroom than the other adults. She stated that it is actually easier when she is alone because then she gets the opportunity to handle potential conflict situations herself. Another teacher referred to a conflict between a student and another teacher and said, "To be completely honest, I think it depends a bit on who the teachers are." Hence, several of the teachers were clear that the most important thing in relation to inclusion is to build a good relationship with the students.

All teachers used terms such as "to test" or "try to challenge us" when describing why challenging behavior occurs. They consider the behavior intentional and rational. Some saw this as a natural part of building relationships, where "testing teachers out" is a part of becoming confident in the teacher and finding out whether they are trustworthy. Others considered challenging behavior more as a cunning and calculated action directed at the teacher. They described that some students "think it's fun to make the teacher a little sweaty and stressed" or that it is about "making the teacher insecure." One of the teachers stated that challenging behavior is also about disrespect, reporting, "Students have less and less respect for us adults and also less and less respect for fellow students."

The survey showed that grade levels seem to have a negligible impact on the reasons due to which teachers adopt challenging behavior. In other words, there was no significant difference in what a teacher of the first grade thinks about the connections between diagnoses and challenging behavior compared to one of the 10th grade. What emerged clearly was that different explanatory models associated with challenging behavior are closely linked to the attitudes toward segregated teaching. Being positive toward segregated teaching is positively correlated with individual-oriented explanatory models [ $r_{(272)}=0.27$ , 95% CI (0.16, 0.38),  $p \leq 0.001$ ] and negatively correlated [ $r_{(272)}=-0.20$ , 95% CI (-0.31, -0.08),  $p \leq 0.001$ ] with explanatory models that emphasize contextual conditions related to teaching, the teacher or the school.

## Responsibility in the situations

As described earlier, none of the teachers were locked into one-sided explanatory models. No students can be characterized based on one explanatory model. In addition, the students' capacities vary from day to day and from situation to situation, and, thus, it is required that every situation must be assessed and analyzed individually. One teacher explained as follows:

I can only think of what happened yesterday. Then, there was a student who had a bad, a very bad day. If I just talked to her, if I just sat down next to her, just barely touched her, it was screaming and yelling. She was having such a hard time inside. She has no language to put it into words and is unable to regulate herself. She does not want to take a break... all the things we rehearse. She cannot do it with the other students in the room, and then it becomes difficult for an entire class. When it is completely quiet, and, suddenly, a desk comes flying through the room because the person she was playing with got more points than her in a math game.

The teachers highlighted that there would always be uncertainty about what is the wise and most appropriate response from the teacher in such situations. This illustrates that having some common boundaries and rules in a class and being sure that all the students have the capacity to meet these expectations entails a complex balance. One of the teachers talked about the time she took over a new class:

I probably challenged the students a little too much, because I set boundaries in a different way than they were used to. Then, there were two boys who reacted strongly. They often ran out of class. They cursed and called me, the class, the school and the principal incredibly rude things. They smashed windows; they ran on the roof. They had an extreme reaction. So, it became a complete clinch, and I learned a lot from it.

Another teacher said that much of the challenging behavior disappeared when they stopped pushing students "into a corner." She mentioned that, a year ago, one of the students would often stand outside the classroom and throw stones at the window. He had stopped doing this recently, and the teacher believed this was related to the fact that they had created a sense of acceptance that students could take breaks and retire from class if they needed that.

In almost all observations, there were situations where the teacher had to consider whether they should meet the students with demands,

considering the calculated risk that entails. The following example from one of the observations illustrates this:

The student who eats comes with constant interruptions, and the teacher must go to the student several times to calm him down. The student responds by throwing a piece of pizza across the classroom. Teacher says he should stop and go pick up what he threw. The student gets up, goes to pick up the piece of pizza, and then goes back to his place.

In this situation, in giving the student an order, the teacher could risk the student refusing to pick up the food, which, in turn, would create a new situation that could quickly develop into a power struggle. This shows how the teacher is constantly balancing on a knife's edge, where timing and a wise response are crucial. Another example was observed when a teacher asked their students to make a choice and said, "If you are going to be in this classroom, you have to abide by the rules." Here too, there was a possibility that the situation could escalate, with the students either ignoring the teacher or taking the teacher at her word and leaving the classroom. A teacher's choice is thus closely linked to their assessment of what the student has the capacity for and their knowledge of the student. Further, the teacher's choice was clearly related to the assessment of who is responsible for the behavior occurring. One of the teachers reflected on this and said the following:

I may have missed a bit with the level of a task, and that is often enough for the challenging student to find out that he cannot stand this. Then, he decides to walk around the classroom and throw things around the classroom for the rest of the lesson.

However, this statement does not mean that "students should do as they please" if the lesson does not engage them. In many of the observations, the teacher handled challenging behavior by giving the students more adapted academic or social work tasks. During an observation, one of the teachers had a goal for a lesson that all the students should practice putting on a bathing cap, as their first swimming lesson was the following day. The teacher was busy following up with one student at a time, and, hence, the students who were not trying on a swimming cap had to work individually on written assignments. After a short while, complete chaos broke out in the classroom. Many students walked around the room, and several of the boys fought. It was very noisy, and the noise came exclusively from non-academic activities. After trying to calm the class twice, the teacher responded by walking to the front of the class and saying, "That was not how I had imagined this lesson." She then moved on to Plan B, which was watching a movie instead of undertaking written assignments. The students immediately went to their desks and calmed down. In the informal conversation after the observation, the teacher opened by saying, "Well, well. That is not how it should be done." She was clearly embarrassed that her lesson had gone differently than she had planned. The teacher mentioned this lesson repeatedly during other informal conversations and almost apologized that someone had seen this. Although it was quite clear that the teacher "missed" with Plan A, the most interesting thing about the observation was the choice that the teacher made. Instead of placing responsibility on the students and making them responsible for not doing as told, the teacher took full responsibility. This appears as a classic example of the contextual and holistic approach that teachers must rely on when preventing and

dealing with challenging behavior within the framework of an inclusive practice.

## In the heat of the moment

The analysis shows that the teachers' judgment is decisive in the pedagogical response with which they counter the situations. This judgment is critical in the short term, as the situation can always escalate if the teacher handles it inappropriately. In addition, the judgment will be critical in the long run, as the choice of response will also affect the teacher–student relationship. Several of the teachers, therefore, mentioned that they are often worried about doing something *wrong* that can damage the relationship between them and their students. At the same time, the teachers were concerned that the response should also signal to the class what behavior is not acceptable. The teachers talked about a cross-pressure in terms of meeting one student's needs and simultaneously taking care of all the students in the classroom. What also seemed to characterize situations where teachers are faced with challenging behavior is that, to a small extent, they experience the opportunity to take a step back to analyze the situations. Decisions must be made immediately in adrenaline-driven, chaotic situations:

What should I do? So, it's buzzing in my head, and I'm wondering what to do. What do I do now? I have to say something; I must come up with something clever. I must calm him down. I must get things in place. Then you simply get an unpleasant feeling, but it's probably a stress reaction.

One of the teachers stated that, in such stressful situations, she feels a lot of emotions. She does not necessarily get angry but gets a bit *shaky* and loses control over herself. One teacher said that she often reacts with anger, fear and despair at the same time. She referred to a specific situation and said that she first became furious and then became afraid that she crossed the line when she yelled. The teacher's lack of control led to the fear that her reactions would not be *pedagogical*. She further stated that she thought that her own fear spread to the students. She experienced that the students saw that she was afraid and realized that she had no control over what she said and did. Many mentioned that the feeling of *getting angry* is often associated with disappointment with themselves as teachers and that they had "nothing more to contribute to rectify the situation." The description of *powerlessness* was, therefore, repeated by most teachers. Another teacher used the term "wing clipped" several times to describe the feeling of not having good response options. Others talked about experiences of humiliation, frustration, breaking down in front of the class and the occurrence of anxiety attacks: "So, I felt so humiliated because I had received so many ugly comments, and the last one was ... in a way, it was a minor issue, but that made the cup ... I think it was powerlessness."

One teacher who faced challenging behavior over time also said that the worst thing was that she was afraid to go to work. She dreaded it every day and developed a feeling of simply being a bad teacher. Several of the other teachers described a feeling of not being good enough as well as being in a continuous state of emergency where one wonders, "When will it blow? When will it blow?" During an interview, one teacher also started to cry when she talked about her experiences. She spoke of a situation where she broke down in front of the class and later got the impression from her colleagues that she "perhaps should not show that weakness to the students." When showing real and honest

feelings is characterized as a weakness, one may ask how this affects the teachers' reflection on their own practice. One can also ask how it affects reflections in the professional community. In the survey, teachers were asked whether, during their teacher education, they received training in making *good* decisions in stressful situations. In this regard, 82.59% of the teachers answered that they did not receive such training. When teachers were asked whether they practice making *good* decisions in stressful situations in their professional community at school, only 12.29% somewhat or completely agreed that they practiced this. One of the teachers mentioned in the interview that in school in general, there is far too little focus on what it does to teachers to experience challenging behavior. She believes that experiences such as the one described above are a larger part of the everyday life of teachers than anyone would like to admit.

There is no guidance for teachers to reflect on what it does to me when I am in a stressful situation, how I feel when I am scared, how I feel when I am tired or frustrated or do not know what to do. There are no arenas where this should be reflected on. But that is something that teachers experience all the time. When facing people who are struggling with emotional issues and disorders, then you need to be aware of yourself as a person. You need to be aware of who you are, what you think, how you react. If you have an adult in crisis who must deal with a young person in crisis, things can go really wrong.

Another teacher also reflected on this in connection with a very demanding situation that she had experienced recently. She said that she had a great need to talk through the situations with the others on the team, but she still failed to involve the others because she was unsure if it was interesting for them.

When the teachers in the survey were asked how often they experience what they themselves characterize as challenging behavior, 39.25% answered that they experience this every day, while 38.23% reported that they experienced this weekly. Facing challenging behavior often gives teachers negative experiences. In situations where challenging behavior occurs, 32.19% of teachers feel powerless on a daily or weekly basis, and 15.36% experience the feeling of being a bad teacher on a daily or weekly basis due to negative experiences related to challenging behavior. Moreover, 2% are scared at work every week, while a further 8% are scared at least once a month. The survey showed that 20.89% ( $n=61$ ) of the teachers had been on sick leave due to challenging behavior, while almost half (49.83%,  $n=146$ ) reported that they had considered leaving the job for the same reason. The odds ratio states that it is 5.7 times likelier that someone who has been on sick leave has considered quitting the job compared to someone who has not been on sick leave [OR = 5.71, 95% CI (2.81, 12.45),  $p < 0.001$ ]. As seen in Table 4, both sickness absences and the assessment of quitting as a teacher are positively correlated with perceived challenging behavior at school and in one's own grade level.

TABLE 4 Sick leave, assessment of quitting as a teacher, challenging behavior, segregation and negative experiences.

	School	Grad level	Segregation	Negative experience
Sick leave	0.17**	0.11	0.12*	0.21***
Quitting	0.30***	0.29***	0.28***	0.41***

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ ;  $n = 290$ ; Spearman's correlation.

It can be seen that sick leaves, especially in addition to the assessment of quitting as a teacher, are positively correlated with the attitudes toward the segregation of individual students and negative experiences with challenging behavior. Finally, there is a positive correlation between negative experiences and segregation, which reinforces the impression from Table 4 that a negative encounter with challenging behavior corresponds with positive attitudes toward segregation of individual students from ordinary teaching.

## Discussion

The research question in this article is “How can different explanatory models relating to inclusion and challenging behavior affect teachers' work with an inclusive practice in school?” Based on both qualitative and quantitative data, we have tried to shed light on this research question, and the findings of this study point to several interesting issues. In a literature review from Øen and Krumsvik (2021), it emerges that teachers often tend to rely on individual-oriented explanatory models when they are faced with challenging behavior. The same individual-oriented explanatory models are in use when Florian (2015) refers to “the bell curve thinking” as a challenge related to the development of inclusive practice. She stated that many students are often met with very low expectations in terms of both academic and social development. The teachers in the survey seemed to be very conscious of placing high, realistic expectations on the students. Completely disregarding individual-oriented explanatory models in favor of social explanatory models will thus also be problematic in the search for realistic expectations. Human diversity implies individual differences, and an inclusive practice precisely recognizes these differences through equality. Therefore, the development of an inclusive practice is about a constant balancing act, in which there will always be a risk of making mistakes. This is the nature of pedagogy, which was reiterated by Biesta (2016), who mentioned “the beautiful risk of education.” When students are subjected to expectations that are too high, it sometimes results in challenging behavior. The same can occur if expectations are too low. If high, realistic expectations for all students are at the core of the work with inclusive practice, the risk of challenging behavior occurring must also be a natural part of this work. When the classroom community also constitutes the hub of the work of inclusion, the students must also fulfill expectations regarding taking others into account. This is a demanding balance. A certain occurrence of challenging behavior can almost be seen as a logical consequence of teachers constantly searching for the right balance between realistic expectations and mastery within the framework of the community. Thus, inclusive practice cannot be assessed based on the extent of challenging behavior but, instead, on how the school and the teachers handle the challenging behavior.

The teachers in this study put in a great deal of preparatory work to prevent challenging behavior. Moreover, they talked about a continuous analysis of the pedagogical situation, where uncertainty is always present. When challenging behavior occurs, they seem to take great responsibility in the situation and often place the responsibility on themselves. This shows that they largely rely on contextual explanatory models where the students' behavior is understood in relation to demands, expectations and teaching. Sometimes, they must protect both the class and themselves from physical attacks, and they described finding themselves in these situations as being very demanding. They must make decisions in situations with a high level of stress. Stress can

be characterized as a condition or feeling where the demands of the situation exceed the personal and social resources the individual is able to mobilize (Phillips-Wren and Adya, 2020). The known stressors that also characterize the teaching profession are time pressure, complexity and uncertainty. High stress levels affect what can be referred to as decision quality. Stress often leads people to use more stereotypes while assessing the situation and ignore the context of the situation during decision-making (Wickens, 2002). Stressed people more often make hasty decisions, do not examine alternatives sufficiently and rely on oversimplified strategies (Hogarth and Makridakis, 1981). Under stressful conditions, it also seems that individuals resort to safe, well-known and previously applied strategies despite the fact that these may be insufficient for the challenging situation encountered (Kaempf et al., 1996). This, in turn, can lead to a gap between “espoused theory” and “theories in use” (Argyris and Schön, 1974, 1978), which results in a pedagogical practice that does not reflect the intentions, values and attitudes that the teachers want to express. A teacher may, for example, have the desire to meet challenging behavior in a calm and controlled manner and believe that they are doing just that. In practice, however, through fear and a high level of stress, they can unconsciously signal with their body language that one is both scared and angry. This, in turn, could “trigger” the situation such that it escalates. This can lead to feeling inadequate in terms of mastering the job as a teacher, which, in turn, can increase the chance of both them taking sick leaves and them leaving the profession.

For several years, the shortage of teachers in Norwegian schools has worried both the teaching industry and politicians. Some claim that there is no shortage of teachers in Norway at all, but the problem is that many teachers choose to work elsewhere rather than in schools. A report from the Ministry of Education and Research (Kunnskapsdepartementet, 2016) stated that approximately 25% of recent graduates choose to never enter the teaching profession. In addition, a further 16% choose to leave the profession after five years as a teacher. When many teachers also retire at a young age, it is reasonable to claim that the teaching profession is leaking from all directions. Other professionals who often face critical situations, such as the police, receive extensive training on dealing with such stressful situations. Nevertheless, the police have the authority to use force if the purpose is to enforce the law and what is right. However, what is “right” in a pedagogical situation is difficult to assess. What precisely characterizes pedagogical situations is the complexity which the teacher must navigate to balance goals and expectations that are sometimes demanding to reconcile. The teachers also reiterated that the relationships between them and their students are one of the most important factors in the work associated with inclusion. In critical situations, teachers are highly concerned that the student who exhibits challenging behavior should also be treated with respect and care. Teachers are afraid to make decisions that could damage the relationship between them and the student. An important part of the teachers’ understanding of inclusion is precisely that the student must be met with a blank slate every day regardless of what the student did the day before. Thus, inclusive practice seems to be about the teachers’ ability to make wise decisions.

An interesting approach to the development of inclusive practice is *phronesis* (Aristoteles, 2011) or *practical wisdom*. Such wisdom is what van Manen (1991) describes as pedagogical tact, and it requires high ethical awareness. Inclusive practice stemming from *phronesis* cannot be based solely on procedures and must first be developed through continuous reflection-in-action and reflection-on-action (Schön, 1991)

individually and through the professional community. For many decades, researchers and practitioners have discussed what inclusion is and what inclusive practice looks like (Øen and Krumsvik, 2021). According to this study, it is just as relevant to discuss what characterizes the competence for inclusive practice among teachers. Such competence lies in a teacher’s ability to make wise and ethical decisions during daily classroom activity. The teachers’ descriptions of how they experience challenging behavior demonstrate that they can rarely withdraw to analyze the situation. Thus, a large part of their everyday life involves making decisions under a high level of stress, where they are scared, angry and desperate. Competence for inclusive practice with respect to challenging behavior is about making wise ethical decisions under a high level of stress. In such situations, teachers often struggle to identify good alternatives. Therefore, an important question is whether the competence required here is a part of the education for the teaching profession. As the survey illustrates, it appears that this type of competence development is absent in Norwegian teacher education even though inclusion is a key value. Nevertheless, practical wisdom in stressful situations must be developed primarily in practice. One can argue that such practice experiences should be a vital part of the teacher’s continuous professional development. Hence, teachers must practice in situations within a safe environment where fear, despair and the feeling of powerlessness are recognized as a part of their everyday lives. When such training is also absent in the professional communities in schools, it indicates that this is an underestimated and perhaps undiscovered component of the work on inclusive practice.

## Limitations and implications

Although this study shed light on how inclusive practice can be understood and what competences are needed for its development, certain limitations should be mentioned. In this study, we have chosen to limit inclusive practice to what happens in the classroom and at the individual schools. The focus has been on how teachers’ explanatory models (Senge et al., 2005) provide guidelines for practice. We have not examined how national and local governance signals affect teachers’ explanatory models. The macro perspective has not been discussed in this study. Moreover, the study is based on teachers’ statements, practice and assessments. Parents’ and children’s assessments of inclusive practice could form the basis for other findings and analyzes. Corresponding studies where the child’s voice is heard can make an important contribution to the development of an inclusive school. We should also mention the relationship between the quantitative and qualitative data. Herein, there are no clear unambiguous connections related to the fact that the quantitative data exclusively confirmed the picture that the qualitative findings had formed. The various data bring out important nuances and, thereby, are primarily complementary. Moreover, it is important to emphasize that the number of participants in the survey ( $N=293$ ) makes it difficult to draw generalized conclusions. Thus, this study is simply a single piece that can contribute to a larger jigsaw puzzle.

## Data availability statement

The original contributions presented in the study are included in the article/supplementary material, further inquiries can be directed to the corresponding author.

## Ethics statement

The studies involving human participants were reviewed and approved by NSD - Norwegian Centre for Research Data. The participants provided their written informed consent to participate in this study.

## Author contributions

KØ in charge for all process, research idea, and design of the work, generating data, analysis, and interpretation of the data, main writer of the manuscript, and provided ethical approval for publication of the content. RK substantial contributions to the design of the work, generating survey data, analysis, and interpretation of the quantitative data, and provided contributions to the final manuscript. ØS substantial contributions in relation to analysis and interpretation of the quantitative data. All authors contributed to the article and approved the submitted version.

## References

- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice I. Aufl.*, 5. Springer Netherlands.
- Argyris, C., and Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C., and Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Boston: Addison-Wesley.
- Aristoteles, (2011). *Aristotle's Nicomachean ethics* (R. C. Bartlett & S. D. Collins, Trans). Chicago: University of Chicago Press.
- Atkinson, P. (1995). *Medical Talk and Medical Work*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Avramidis, E., and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Eur. J. Spec. Needs Educ.* 17, 129–147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Banaschewski, T., Brandeis, D., Heinrich, H., Albrecht, B., Brunner, E., and Rothenberger, A. (2003). Association of ADHD and conduct disorder – brain electrical evidence for the existence of a distinct subtype. *J. Child Psychol. Psychiatry* 44, 356–376. doi: 10.1111/1469-7610.00127
- Barker, B., and Mills, C. (2018). The psy-disciplines go to school: psychiatric, psychological and psychotherapeutic approaches to inclusion in one UK primary school. *Int. J. Incl. Educ.* 22, 638–654. doi: 10.1080/13603116.2017.1395087
- Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. New York City: Guilford Press. 50.
- Berg, K. (2013). Teachers' narratives on professional identities and inclusive education. *Nordic Stud. Educ.* 33, 269–283. doi: 10.18261/ISSN1891-5949-2013-04-03
- Biesta, G. (2016). *The Beautiful Risk of Education*. Milton Park: Routledge.
- Blackley, C., Redmond, P., and Peel, K. (2021). Teacher decision-making in the classroom: the influence of cognitive load and teacher affect. *J. Educ. Teach.* 47, 548–561. doi: 10.1080/02607476.2021.1902748
- Borko, H., Livingston, C., and Shavelson, R. J. (1990). Teachers' thinking about instruction. *Remedial Spec. Educ.* 11, 40–49. doi: 10.1177/074193259001100609
- Braun, V., and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qual. Res. Psychol.* 3, 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp0630a
- Braun, V., Clarke, V., Terry, G., and Hayfield, N. (2018). "Thematic analysis" in *Handbook of Research Methods in Health and Social Sciences*. ed. P. Liampittong (Berlin: Springer), 843–860.
- Bronfenbrenner, U., and Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychol. Rev.* 101, 568–586. doi: 10.1037/0033-295X.101.4.568
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. Milton Park: Routledge.
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijlstra, J., and van den Bosch, E. (2015). Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. *Aust. Educ. Res.* 42, 461–481. doi: 10.1007/s13384-015-0176-1
- Calderhead, J. (1981). A psychological approach to research on teachers' classroom decision-making. *Br. Educ. Res. J.* 7, 51–57. doi: 10.1080/0141192810070105
- Carr, W., and Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. Brighton: Falmer Press.
- Cigman, R. (2007). A question of universality: inclusive education and the principle of respect. *J. Philos. Educ.* 41, 775–793. doi: 10.1111/j.1467-9752.2007.00577.x
- Corbin, J. M., and Strauss, A. L. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, 3rd*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., and Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches, 4th*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dahl, V., Ramakrishnan, A., Spears, A. P., Jorge, A., Lu, J., Bigio, N. A., et al. (2019). Psychoeducation interventions for parents and teachers of children and adolescents with ADHD: a systematic review of the literature. *J. Dev. Phys. Disabil.* 32, 257–292. doi: 10.1007/s10882-019-09691-3
- De Boer, A., Pijl, S., and Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *Int. J. Incl. Educ.* 15, 331–353. doi: 10.1080/136031109030030089
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., and Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educ. Psychol. Rev.* 34, 2609–2660. doi: 10.1007/s10648-022-09695-0
- Ekeland, T. J. (2014). Frå objekt til subjekt – og tilbake? Om tilhøvet mellom kunnskap, praksis og styring. *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid* 11, 211–220. doi: 10.18261/ISSN1504-3010-2014-03-03
- Erlandsson, S. I., and Punzi, E. (2017). A biased ADHD discourse ignores human uniqueness. *Int. J. Qual. Stud. Health Well Being* 12, 1–5. doi: 10.1080/17482631.2017.1319584
- Ferrin, M., Perez-Ayala, V., El-Abd, S., Lax-Pericall, T., Jacobs, B., Bilbow, A., et al. (2016). A randomized controlled trial evaluating the efficacy of a psychoeducation program for families of children and adolescents with ADHD in the United Kingdom: results after a 6-month follow-up. *J. Atten. Disord.* 24, 768–779. doi: 10.1177/1087054715626509
- Fetters, M. D., Curry, L. A., and Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health Serv. Res.* 48, 2134–2156. doi: 10.1111/1475-6773.12117
- Fives, H., and Buehl, M. M. (2012). "Spring cleaning for the 'messy' construct of teachers' beliefs: what are they? Which have been examined? What can they tell us?" in *APA Educational Psychology Handbook, vol 2, Individual differences and cultural and contextual factors*. eds. K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer and M. Zeidner (Washington, DC: American Psychological Association), 471–499.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *Eur. J. Spec. Needs Educ.* 29, 286–294. doi: 10.1080/08856257.2014.933551
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scott. Educ. Rev.* 47, 5–14. doi: 10.1163/27730840-04701003
- Florian, L., and Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Br. Educ. Res. J.* 37, 813–828. doi: 10.1080/01411926.2010.501096
- Gidlund, U. (2018). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *Int. J. Incl. Educ.* 22, 441–455. doi: 10.1080/13603116.2017.1370739

## Funding

This study is part of the SUKIP project which is led by NLA university college. The SUKIP project is in turn funded by the Research Council of Norway (Project number 296636).

## Conflict of interest

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

## Publisher's note

All claims expressed in this article are solely those of the authors and do not necessarily represent those of their affiliated organizations, or those of the publisher, the editors and the reviewers. Any product that may be evaluated in this article, or claim that may be made by its manufacturer, is not guaranteed or endorsed by the publisher.

- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Soc. Forces* 36, 217–223. doi: 10.2307/2573808
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: challenging attitudes? *J. Res. Spec. Educ. Needs* 9, 173–179. doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scand. J. Disabil. Res.* 19, 206–217. doi: 10.1080/15017419.2016.1224778
- Hesse-Biber, S. N., and Johnson, R. B. (2015). *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford: Oxford University Press.
- Hind, K., Larkin, R., and Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *Int. J. Disabil. Dev. Educ.* 66, 424–437. doi: 10.1080/1034912X.2018.1460462
- Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., and O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport Educ. Soc.* 9, 395–419. doi: 10.1080/13573320412331302458
- Hogarth, R. M., and Makridakis, S. (1981). The value of decision making in a complex environment: an experimental approach. *Manag. Sci.* 27, 93–107. doi: 10.1287/mnsc.27.1.93
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities: inclusive special education. *Br. J. Spec. Educ.* 42, 234–256. doi: 10.1111/1467-8578.12101
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet* Fagbokforl.
- Jørgensen, M., and Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Jutel, A. (2009). Sociology of diagnosis: a preliminary review. *Sociol. Health Illness* 31, 278–299. doi: 10.1111/j.1467-9566.2008.01152.x
- Kaempf, G. L., Klein, G., Thordsen, M. L., and Wolf, S. (1996). Decision making in complex naval command-and-control environments. *Hum. Factors* 38, 220–231. doi: 10.1177/001872089606380204
- Kjuppis, F. (2011). Mer enn én vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 95, 91–102. doi: 10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-02
- Kos, J. M., Richdale, A. L., and Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: a review of the literature. *Int. J. Disabil. Dev. Educ.* 53, 147–160. doi: 10.1080/10349120600716125
- Kristjansson, K. (2009). Medicalised pupils: the case of ADD/ADHD. *Oxf. Rev. Educ.* 35, 111–127. doi: 10.1080/03054980802417354
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Gnist indikatorrapport*. Available at: [https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016\\_.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016_.pdf) (Accessed January 29, 2023).
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers: 1135*. Manhattan, NY: Harper & Brothers.
- Merriam, S. B., and Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation, 4th*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychol. Rev.* 100, 674–701. doi: 10.1037/0033-295X.100.4.674
- Montoya, A., Colom, F., and Ferrin, M. (2011). Is psychoeducation for parents and teachers of children and adolescents with ADHD efficacious? A systematic literature review. *Europ. Psychiatry* 26, 166–175. doi: 10.1016/j.eurpsy.2010.10.005
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – how can we improve our theories in order to change practice? *Eur. J. Spec. Needs Educ.* 36, 358–370. doi: 10.1080/08856257.2020.1754547
- Nordahl, T., Sorlie, M.-A., Manger, T., and Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison. *Eur. J. Spec. Needs Educ.* 9, 91–106. doi: 10.1080/0885625940090108
- Øen, K., and Krumsvik, R. J. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *Eur. J. Spec. Needs Educ.* 37, 417–431. doi: 10.1080/08856257.2021.1885178
- Orsati, F. T., and Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *Int. J. Incl. Educ.* 17, 507–525. doi: 10.1080/13603116.2012.689016
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Rev. Educ. Res.* 62, 307–332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods (Ard ed.)*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Phillips-Wren, G., and Adya, M. (2020). Decision making under stress: the role of information overload, time pressure, complexity, and uncertainty. *J. Decis. Syst.* 29, 213–225. doi: 10.1080/12460125.2020.1768680
- Qvortrup, L. (2012). "Inklusion – en definition" in *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*, vol. 5 (Aalborg: UCN Forlag), 5–17.
- Razer, M., and Friedman, V. J. (2013). Non-abandonment as a foundation for inclusive school practice. *Prospects (Paris)* 43, 361–375. doi: 10.1007/s11255-013-9278-6
- R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing (4.2.0)*. <http://www.R-project.org/>
- Reindal, S. M. (2009). Disability, capability, and special education: towards a capability-based theory. *Eur. J. Spec. Needs Educ.* 24, 155–168. doi: 10.1080/08856250902793610
- Reindal, S. M., and Hausstätter, R. S. (2010). *Spesialpedagogikk Og Etik*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Avebury.
- Schoonenboom, J., and Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kolner Z. Soz. Sozpsychol* 69, 107–131. doi: 10.1007/s11577-017-0454-1
- Senge, P. M., Scharmer, O. C., Jaworski, J., and Flowers, B. S. (2005). *Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations and Society*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi Og Dømmekraft*. Oslo: Universitetsforl.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2005). "Qualitative case studies" in *The Sage Handbook of Qualitative Research*, eds. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. 3rd ed (Thousand Oaks, CA: Sage)
- Takala, M., Hausstätter, R. S., Ahl, A., and Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *Eur. J. Teach. Educ.* 35, 305–325. doi: 10.1080/02619768.2011.654333
- te Meerman, S., Batstra, L., Grietens, H., and Frances, A. (2017). ADHD: a critical update for educational professionals. *Int. J. Qual. Stud. Health Well Being* 12, 1–7. doi: 10.1080/17482631.2017.1298267
- Thomas, A., Chess, S., and Birch, H. G. (1968). *Temperament and Behavior Disorders in Children*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: Forskende Partnerskap i Skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNES.
- van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Weniger, E. (1975). *Ausgewählte Schriften Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim, Baden-Württemberg: Beltz.
- Wickens, C. D. (2002). Situation awareness and workload in aviation. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 11, 128–133. doi: 10.1111/1467-8721.00184
- Willmann, M., and Seeliger, G. M. (2017). SEBD inclusion research synthesis: a content analysis of research themes and methods in empirical studies published in the journal emotional and behavioural difficulties from 1996–2014. *Emot. Behav. Diffic.* 22, 142–161. doi: 10.1080/13632752.2016.1255441
- Woodcock, S., and Nicoll, S. (2022). "It isn't you": teachers' beliefs about inclusive education and their responses toward specific learning disabilities. *Psychol. Sch.* 59, 765–783. doi: 10.1002/pits.22643
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods 5th*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

### **Artikkel 3**

Øen, K., Krumsvik, R. J. & Skaar, Ø. O. (Under Review). Development of inclusive practice – The art of balancing emotional support and constructive feedback. *European Journal of Special Needs Education*





- Vedlegg 1: Vurdering NSD
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærere
- Vedlegg 3: Samtykkeerklæring
- Vedlegg 4: Intervjuguide
- Vedlegg 5: Informasjonsskriv til foresatte
- Vedlegg 6: Observasjonsguide
- Vedlegg 7: Feltnotatskjema
- Vedlegg 8: Observasjoner og refleksjoner
- Vedlegg 9: Eksempel på analyse av det kvalitative materiale
- Vedlegg 10: Survey



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

118834

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

12.10.2020

**Prosjekttittel**

Inkludering og utfordrende atferd – "Mind the gap"

**Behandlingsansvarlig institusjon**

NLA Høgskolen AS

**Prosjektansvarlig**

Kristian Øen

**Prosjektperiode**

01.10.2020 - 01.08.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#) **Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema (UiO) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Inkluderende praksis og utfordrende atferd

### Informasjon til lærere.

Høsten 2020 starter forskningsprosjektet «*Mind the Gap – inkluderende praksis og utfordrende atferd*» som er en Ph.d. studie knyttet til SUKIP prosjektet som skolen allerede er en del av. Dette skrevet inneholder informasjon om prosjektet, og hva det vil innebære for deg at din arbeidsplass deltar i prosjektet.

#### Formålet med prosjektet

Inkludering har vært et viktig prinsipp i Norsk skole i flere tiår. De fleste lærere er i utgangspunktet positive til inkludering som et ideal, og noen påstår til og med at det er like vanskelig å være mot inkludering som det er å være mot fred. Forskning viser likevel at inkluderingsidealet i møte med utfordrende atferd ser ut til å være noe av det mest komplekse og krevende lærerne står overfor. Inkluderingsbegrepets dilemmaer kommer da ekstra godt til syne, og læreren blir stående i et tilsynelatende «umulig» krysspresstet der enkeltelever og kollektivet må ivaretas etter beste evne. Det kan derfor oppleves som om det til tider er et **gap** mellom politiske intensjoner, skolens visjon og lærerens ønsker på ene siden, og praksisen i klasserommet på den andre siden. En viktig forutsetning for dette prosjektet, er erkjennelsen av at gapet mellom «liv og lære», eller teori og praksis, aldri vil kunne lukkes helt i enhver pedagogisk situasjon. Kompleksiteten og krysspresstet lærerne til enhver tid står i, vil gjøre dette helt umulig.

Til tross for dette ser noen skoler ut til å lykkes bedre enn andre i å møte utfordrende atferd på en inkluderende måte. Studier viser også at forskjellen mellom skoler som lykkes, og skoler som ikke lykkes med dette, ikke kan forklares med utgangspunkt i elevene. Målet med dette prosjektet er derfor å undersøke hvordan lærere tenker omkring inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd. Videre er formålet å undersøke hvilke faktorer lærerne opplever som drivere til **gapet** mellom «liv og lære». Sist, men ikke minst vil prosjektet også undersøke hvilken støtte læreren opplever gjennom det profesjonsfaglige fellesskapet med tanke på å «**tette**» **gapet** mest mulig.

#### Gjennomføring av prosjektet

Selve datainnsamlingen vil foregå i ulike faser. Det planlegges å samle inn data både gjennom intervju, observasjon og gjennom spørreskjema. Intervjuene planlegges vinteren 2021, observasjonene våren 2021, og spørreundersøkelsen høsten 2021. Med utgangspunkt i dagens usikre Covid 19 situasjon, vil forsker gjennom hele perioden ha en løpende dialog med skolens ledelse i forhold til når og hvordan datainnsamlingen kan skje på en forsvarlig

og trygg måte. Etter at datainnsamlingen er ferdig, vil tiden frem til høsten 2023 bli brukt til analyse og publisering av data.

Hva innebærer dette for deg?

Din arbeidsgiver har stilt seg positiv til at skolen skal delta i prosjektet. Som ansatt vil du kunne bli involvert på ulike måter og i ulik grad. Konkret er det et ønske om at 4-5 lærere ved skolen deltar som informanter gjennom både intervju og observasjon i klasserommet. I tillegg er det også et ønske om å følge de samme 4-5 lærerne inn i det profesjonsfaglige samarbeidet de har med sine kollegaer. Det vil innebære at noen av dere også kan bli involvert gjennom dette, ved at forsker er til stede som deltakende observatør på ulike møter. I tillegg vil alle lærerne ved skolen bli bedt om å svare på et elektronisk spørreskjema.

Det er frivillig å delta

Deltakelse i forskning skal være basert på frivillig og informert samtykke. Dette betyr at du selv står helt fritt til å bestemme om du vil delta eller ikke, og det vil ikke få noen konsekvenser for deg om du takker nei. Det innebærer blant annet at du selv bestemmer om du vil svare på spørreskjema. Dersom det skulle være aktuelt for deg å delta som en av informantene til intervju og observasjon, vil du måtte bekrefte dette via skriftlig samtykke. Du kan du også når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn.

Samtidig er dette prosjektet spesielt ved at det profesjonsfaglige samarbeidet som de 4-5 lærerne som deltar som informanter – skal følges av forskere. Det gjøres i stor grad gjennom deltakende observasjon av samarbeidsmøter på skole. Dette vil skille disse samarbeidsmøtene med andre møter som ellers inngår i ditt vanlige arbeid. For at du skal kunne ta stilling til deltakelse i samarbeidsmøtene som blir en del av forskningen, er det viktig at du som ansatt er kjent med hvilke data som samles inn og hvordan de brukes. Forsker skal naturligvis ikke ha opplysninger som kan identifisere barn eller elever. Forskerfokusset vil være på *hvem som deltar i samarbeidet (roller – ikke navn), hvilke tema som drøftes, hvordan og hvorfor dette blir drøftet, og hvordan det blir fulgt opp*. Det legges også opp til tilbakemelding og dialog med dere som deltar for å kvalitetssikre datamaterialet og forståelsen av dette. Din leder vil vi på forhånd be om et skriftlig samtykke til deltakelse på disse premissene, og vi som forskere vil kun få navn og kontaktopplysninger etter at dette er avklart.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Forskeren vil behandle alle opplysninger konfidensielt, og opplysninger om deg (navn, e-post-adresse og rolle/funksjon/stilling) er basert på ditt samtykke. Norsk senter for forskningsdata (NSD) har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dette innebærer at:

- Datamaterialet lagres elektronisk på eget område på nettet.
- Navnet ditt og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen passordbelagt navneliste adskilt fra øvrige data. Alle disse opplysningene slettes ved prosjektslutt.
- Du kan når som helst trekke ditt samtykke til deltakelse uten å oppgi grunn. Da vil alle opplysninger om deg umiddelbart bli slettet.

## Vedlegg 2

- Alle opplysninger vil bli anonymisert og brukt på en slik måte at det ikke skal være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner eller institusjoner så langt det er mulig. Det er imidlertid åpen informasjon om hvilke kommuner som deltar i prosjektet, og følgelig kan det indirekte fremkomme informasjon som kan føres tilbake til enkeltpersoner (roller) og arbeidsplasser.
- Resultatene fra dette forskningsprosjektet vil publiseres i anonymisert form i artikler og presenteres på relevante nasjonale og internasjonale konferanser.

Dersom du indirekte kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- få rettet personopplysningene om deg
- få slettet personopplysningene om deg
- få utlevert kopi av dine personopplysninger
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til forskningsprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NLA Høgskolen ved Stipendiat Kristian Øen: [kristian.oen@NLA.no](mailto:kristian.oen@NLA.no), telefon 92648001
- NLA Høgskolen ved Personvernombudet Monica Skagen: [Monica.Skagen@nla.no](mailto:Monica.Skagen@nla.no), telefon 55 54 07 00
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Jeg håper at du er positiv til prosjektet, og ser frem til et spennende samarbeid!

Bergen, september 2020

Vennlig hilsen

Kristian Øen  
Stipendiat  
Tlf. 92648001  
[kristian.oen@nla.no](mailto:kristian.oen@nla.no)





## Samtykkeerklæring knyttet til observasjon i profesjonsfelleskapet

Jeg bekrefter å ha mottatt og forstått informasjon om hva deltakelse i prosjektet «*Mind the Gap – inkluderende praksis og utfordrende atferd*» vil innebære for meg, og at jeg har fått anledning til å stille spørsmål.

- På dette grunnlaget sier jeg meg villig til at forsker deltar som observatør på avtalte samarbeidsmøter kalenderåret 2021.
- Jeg er kjent med at det ikke må komme fram personidentifiserbare opplysninger om barn eller elever eller annen taushetsbelagt informasjon på disse møtene, og at forskeren kun vil ha fokus på ulike sider ved selve samarbeidet, som hvilke tema som drøftes, hvordan og hvorfor dette drøftes og hvordan temaene blir fulgt opp.
- Jeg samtykker til at opplysninger om meg (navn og kontaktopplysninger) behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31.07.2023.
- Jeg er kjent med at opplysningene deretter slettes, og at all dokumentasjon i forbindelse med prosjektet anonymiseres.
- Jeg er samtidig kjent med og aksepterer at det er mulig at mine bidrag i samarbeidet vil kunne identifiseres ved at det vises til rolle eller funksjon i samarbeidet.

Dato: \_\_\_\_\_ Sted: \_\_\_\_\_

Navn: (blokkbokstaver) \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_



# Intervjuguide

Dette er en tentativ intervjuguide som skal danne utgangspunkt for de semistrukturerte intervjuene med lærere. Intervjuet vil ha en tematisk inndeling der det første temaet vil være knyttet til utfordrende atferd og inkluderende praksis, mens det andre temaet vil omhandle samarbeid og støtte innenfor det profesjonsfaglige fellesskapet. De ulike kulepunktene innenfor de ulike temaene fungerer først og fremst som veiledende. Dette innebærer at det ikke er sikkert at alle kulepunktene vil bli diskutert. Det innebærer også at det på bakgrunn av informantens respons vil kunne komme oppfølgingsspørsmål som ikke er listet opp som kulepunkt. Introduksjonen til de ulike kulepunktene er mulige «innganger» til å flytte fokus over på nye områder dersom det skulle være behov for dette.

## INTRO

- Kort info om Ph.d. studien

***Denne studien handler om inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd, samt hvordan profesjonsfellesskapet på skolen jobber for å utvikle praksisen i tilknytning til dette.***

- Info om samtykke
- Alder
- Utdanning med eventuelle tillegg
- Antall år i yrke

## TEMA 1

***I denne studien er begrepet «utfordrende atferd» sentralt. Dette er jo et veldig vidt begrep og åpner også opp for at jeg kan oppfatte en elevatferd som utfordrende, mens du kanskje opplever den samme atferden som mindre utfordrende***

- Hvordan forstår du begrepet eller fenomenet utfordrende atferd? Hva legger du i dette og har du eksempler på dette
- I forhold til utfordrende atferd kan vi jo snakke om både hyppighet og alvorlighetsgrad, og hvordan opplever du omfanget av utfordrende atferd ved denne skolen?
- Hvordan vil du beskrive omfanget av utfordrende atferd i den/eller de klassene du er i?
- Hvilke følelser blir vekket hos deg når du står overfor utfordrende atferd?

## Vedlegg 4

- Når det oppstår situasjoner med utfordrende atferd, hvilke tanker gjør du deg i forhold til «hvorfor» eleven viser en slik atferd eller «årsaken» til atferden? Hva er det som «ligger bak» hvis vi kan bruke det uttrykket?
- Når du sier det er ..... på denne skolen. Hvorfor tror du det er slik på denne skolen

***Det andre sentrale begrepet i denne studien er «inkluderende praksis». Også dette begrepet er sammensatt, og det er derfor veldig mange måter å tolke og forklare dette begrepet på.***

- Hva legger du i begrepet inkluderende praksis?

***Inkluderingsidealet har en viktig plass i den norske skolen, og har hatt det i flere tiår. To svenske forskere som heter Carlson og Nilholm skrev en gang at det er like vanskelig å være mot inkludering som det er å være mot krig. Poenget er at det ofte er lett å være enig i prinsippet, men at det til tross for det kan være krevende å realisere inkludering i praksis. Så viser også forskning at en av de tingene lærerne finner mest krevende, er inkluderende praksis i møte med nettopp utfordrende atferd.***

- Hvilke tanker gjør du deg om dette med at inkluderende praksis ser ut til å være spesielt krevende i møte med utfordrende atferd?
- Hva må til for å lykkes bedre med inkludering i møte med utfordrende atferd?
- Skolen har en visjon og en logo der det fremheves at det skal være .....  
Hvilke utfordringer, dilemma og barrierer ser du i forhold til dette generelt på skolen og på egen arbeidsplass?
- Vet du om det er elever på skolen som har oppfølging på grunn av atferd som gjør at elevene er ute av klasserommet med lærer eller assistent?

## TEMA 2

***Den nye overordnede delen av læreplanene fremhever viktigheten av det profesjonsfaglige felleskapet i forhold til det å utvikle praksis. I denne studien forstås det profesjonsfaglige felleskapet som alle ansatte internt på skolen, samt eksterne støttespillere som helsesykepleier, PPT, BUP, Barnevern osv.***

- Har du noen gang fått veiledning fra eksterne støttespillere i forhold til utfordrende atferd?
- Hvem opplever du relevant støtte fra i forhold til utvikling av en bedre praksis i møte med utfordrende atferd?
- Når opplever du best støtte til utvikling av praksis i møte med utfordrende atferd?
  - ✓ Uformell/formell
  - ✓ Ved behov/strukturert

## Vedlegg 4

- Jobber dere eller har dere i løpet av de siste 2 årene jobbet med utfordrende atferd som en konkret tematikk på skolen eller på trinnet/teamet

**Så er det sånn at dersom en skal utvikle en bedre praksis i møte med utfordrende atferd, kan dette gjøres på ulike måter. En kan jo tenke seg at en utvikler en praksis som for så vidt hjelper når det gjelder å håndtere selve atferden eller eleven som viser denne atferden, uten at den likevel ikke nødvendigvis bidrar til en mer inkluderende praksis.**

- Hvor stor plass opplever du at fokuset på inkluderende felleskap har når en jobber med utfordrende atferd?
- Hva kjennetegner relevant støtte for deg
  - ✓ Tips vs. Reflekerende samtaler
  - ✓ «Empatisk støtte» vs. Utfordrende kritiske innspill
- OM balanse mellom empatisk og utfordrende – er dette vanskelig på din skole
- Kan du beskrive et eller flere konkret eksempler der du virkelig føler at du har fått god støtte til utvikling av en mer inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd.

***Denne studien handler om inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd, samt hvordan profesjonsfellesskapet på skolen jobber for å utvikle praksisen i tilknytning til dette.***

- Er det noe vi ikke har snakket om som du tenker på eller har lyst til å få frem?



## Inkluderende praksis og utfordrende atferd

### Informasjon til foresatte

Høsten 2020 starter forskningsprosjektet «*Mind the Gap – inkluderende praksis og utfordrende atferd*» som er en Ph.d. studie. Dette skrevet inneholder informasjon om prosjektet og hva det vil kunne innebære for ditt barn at skolen deltar i prosjektet.

#### Formålet med prosjektet

Forskning viser likevel at inkluderingsidealet i møte med utfordrende atferd ser ut til å være noe av det mest krevende lærerne står overfor. Det kan derfor oppleves som om det til tider er et **gap** mellom politiske intensjoner, skolens visjon og lærerens ønsker på ene siden, og praksisen i klasserommet på den andre siden. Målet med dette prosjektet er derfor å undersøke hvordan lærere tenker omkring inkludering i møte med utfordrende atferd. Videre er formålet å undersøke hvilke faktorer lærerne opplever som drivere til **gapet** mellom «intensjon og praksis». Sist, men ikke minst vil prosjektet også undersøke hvilken støtte lærerne opplever gjennom samarbeidet på skolen med tanke på å «**tette**» **gapet** mest mulig.

#### Gjennomføring av prosjektet

Selve datainnsamlingen vil foregå i ulike faser. Det planlegges å samle inn data både gjennom intervju, observasjon og gjennom spørreskjema. Intervjuene planlegges høsten 2020, observasjonene våren 2021, og spørreundersøkelsen høsten 2021. Med utgangspunkt i dagens usikre Covid 19 situasjon, vil forsker gjennom hele perioden ha en løpende dialog med skolens ledelse i forhold til når og hvordan datainnsamlingen kan skje på en forsvarlig og trygg måte. Etter at datainnsamlingen er ferdig, vil tiden frem til høsten 2023 bli brukt til analyse og publisering av data.

#### Hva innebærer dette for ditt barn?

Forsker vil ikke få opplysninger som kan identifisere ditt barn. Fokuset vil være på hvordan de voksne gjennomfører undervisningen, og hvordan de voksne samarbeider. Gjennom observasjon i klasserommet vil det alltid kunne oppstå situasjoner der enkeltbarn viser en uheldig side av seg selv. Det er derfor viktig å understreke at forskningsfokuset i dette prosjektet ikke er rettet mot barnet, men mot hvordan læreren eventuelt forholder seg til atferden barnet viser. Samarbeidsmøtene forskeren observerer vil på samme måte kunne være knyttet til enkeltbarn eller grupper av barn, men alle slike drøftinger vil foregå helt anonymt når forsker er til stede. Forskningsprosjektet vil derfor ikke berøre ditt barn direkte. Samtidig inngår denne forskningen som en del av et større prosjekt som skolen tar del i, der målsetningen er at deltakelse skal få betydning for den pedagogiske praksisen ved skolen. På den måten er det sannsynlig at skolen vil kunne gjøre justeringer i sin praksis som vil ha en positiv innvirkning for alle elevene ved skolen – og dermed også ditt barn.

## Vedlegg 5

Jeg håper derfor du ser det som positivt at skolen deltar i dette prosjektet. Dersom du har konkrete spørsmål i forbindelse med dette, kan du ta kontakt med undertegnede som er stipendiat og forsker i prosjektet.

September 2020

Vennlig hilsen Kristian Øen

[kristian.oen@nla.no](mailto:kristian.oen@nla.no)

# Observasjonsguide

*Observasjonen retter fokus mot to sider av lærerens profesjonsutøvelse. Den først handler om interaksjonene med elevene. Denne delen av observasjonen er fortrinnsvis knyttet til klasseroms aktivitet, men involverer også andre ad-hock situasjoner som læreren må forholde seg til.*

## Interaksjon med elevene

### Forebyggende tiltak/TPO

- Klasseledelse, grensesetting, forutsigbarhet
- Individuelle avtaler/tilpasninger
- Kontroll og relasjon

### Utfordrende atferd

- Hvem er det som utfordrer læreren
- Hvilken atferd utfordrer læreren
- Hvilken atferd utfordrer medelever
- Hvordan responderer lærer emosjonelt
- Hvordan snakker lærer til eleven
- Hvordan løses situasjoner praktisk

### Inkluderende praksis

- Tilstedeværelse- hvor foregår interaksjonene med elevene
- Mestring
- Hvilken atferd
- Krysspress (enkeltelev vs. Alle)

## Interaksjon med profesjonsfelleskapet

### Støtteform

- Bekreftelse
- Debrifing
- Modellering
- Utblåsning
- Balansering mellom støtte og utfordring
- Tips
- Reflekterende samtaler

### Diskurs i samtalen

- Løsningsfokus vs. Problemfokus
- Individfokus vs. Systemfokus
- Inkluderingsperspektivets plass
- Dilemmadiskusjoner



Informant ID:
---------------

Feltnotat

Dato:	Tidspunkt:	Sted:	Aktivitet:	Deltakere:
Observasjoner:			Forskerens refleksjoner:	



*Observasjoner og refleksjoner/tolkninger*

<b>Informant ID:</b>	<b>Økt nr:</b>	<b>Observasjon:</b>	<b>Kommentar/refleksjoner:</b>
L1	1	Når jeg kommer inn, sitter læreren på kne foran en elev (nummer 1) og går gjennom dagsplanen. Eleven sitter og spiser på et knekkebrød, mens lærer snakker seg gjennom den visuelle dagsplanen. Lærer minner også eleven på hvilke mål de jobber mot for tiden. Dette er tydeligvis individuelle mål som denne eleven spesifikt jobber etter.	Veldig positiv å se at hun alltid er på kne
L1	4	Jeg kommer inn i klasserommet i det det ringer inn og i klasserommet er det 5 elever. Lærer sitter på kne foran en av elevene og går gjennom dagsplan og minner på hva målene er for dagen.	Det slår meg hvor mye oppmerksomhet de tre guttene med egen dagsplan faktisk får av lærer.
L9	4	L9 begynner å dele ut passere til elevene mens miljøterapeuten deler ut blanke ark til elevene. Den andre læreren sier til elevene at de nå skal lage noen sirkler på arket i litt forskjellige størrelser. Hun sier at de godt kan merke av et kryss på arket som de deretter plasserer spissen på passeren i. Det er for lite passere og L9 går derfor ut i rommet for å hente flere	For meg er det helt uklart hva arbeidsoppgave elevene har fått og det ser heller ikke ut til at elevene skjønner at de faktisk skal gjøre de oppgaven som står på arket de har fått utdelt.
L10		Det er helt stille mens hun forklarer bakgrunnen for formelen $v=l \times h \times b$ . Hun spør elevene hvor mange ting som ganges sammen i denne formelen. Det er kun en elev som rekker opp hånden, og lærer sier «er det bare xxx (elevens navn) som vet dette. 3-4 andre elever rekker opp hånden.	Det slår meg at det er en del elever i denne klassen som tilsynelatende er rolig og forstyrret lite. Samtidig er de lite «påskrudd» og en kan derfor spørre hvilket utbytte de har av undervisningen. Dette til forskjell fra en del av timene jeg tidligere har vært i. Her er det mye elevengasjement, men også mye lyd. Dersom man «oppfører seg», er læring underordnet?

## Eksempel på analyse av det kvalitative materiale

Tema	Utvalgte under-tema	Kode eksempler	Sitat eksempler	Data-Kilde
<b>Inkludering som mestring i et kollektiv</b>		Å gjøre ting sammen som et lag	<i>“Vi har hatt team-building aktiviteter ganske ofte det siste halvåret. Her har vi hatt fokus på både voksne og barn.</i>	Intervju
	Å skape et kollektiv	Kollektive forventninger	<i>“Når du ser at klassen regulerer seg selv og at du som voksen ikke trenger å jobbe I motvind. Elevene vet selv hva som forventes av hverandre</i>	Intervju
		Deltakelse i fellesskapet på elevens premisser	<i>Avdelingsleder understreker at han ikke må presses til å være I gymsalen mot hans vilje dersom han blir stresset og vil ut.</i>	Observasjon i profesjonsfellesskapet
	Inn eller utenfor klasserommet	Elevens egen stemme	<i>“Hittil har de brukt denne plassen som en skjermingsplass, men det kan også ha den negative effekten at elevene som siter der blir isolert. I tillegg uttrykker også elevene at de ikke ønsker å sitte der.</i>	Uformell samtale etter observasjon
		Å finne den optimale balansen	<i>“Det som er krevende er balansen mellom elevenes utålmodighet etter å komme i gang, og behovet for at aktivitetene blir gjennomgått skikkelig før vi starter.</i>	Intervju
	Å legge til rette for mestring	Lærereens forberedelser	<i>Jeg kom inn i klasserommet, og læreren hadde allerede klargjort rommet. Hun gikk nå rundt og festet individuelle dagsplaner på noen av pultene i klasserommet</i>	Observasjon i klasserommet
		Den motsatte effekt	<i>Læreren forteller at hun er litt redd for at det skal utvikle seg en kultur der studentene tenker «bare jeg er vanskelig nok, så får jeg lov til å gjøre morsomme ting».</i>	Uformell samtale etter observasjon
	Individuell tilpassing	Elevenes styrker	<i>Læreren sier at de må fokusere på hva eleven trenger for å få ham tilbake igjen til klasserommet. Læreren lurer derfor på hvilke oppgaver han liker, og hvilke oppgaver han lykkes med</i>	Observasjon i profesjonsfellesskapet

## Survey - inkludering

### Innledning

Dette er en spørreundersøkelse som er utviklet i forbindelse med et forskningsprosjekt der tematikken er «inkludering i møte med utfordrende atferd». Gjennom prosjektet har forsker vært heldig å få intervjuet lærere, samt observert lærere i klasserommet og i samarbeidsmøter med kollegaer. De foreløpige funnene vitner om at lærerens hverdag er kompleks, og at de ofte må ta vanskelige beslutninger der motstridende hensyn må vurderes. Disse beslutningene har direkte og indirekte påvirkning på arbeidet med inkludering, og ofte må disse beslutningene tas når lærer selv opplever høy grad av stress. Pedagogisk klokskap i stressede situasjoner ser derfor ut til å være en viktig komponent i arbeidet med en inkluderende praksis. En slik klokskap utvikles både gjennom egenrefleksjon, men også særlig i trygge profesjonsfaglige fellesskap. Det er disse funnene det nå er et ønske om å ta videre i en survey, for å undersøke om dette også er gjenkjennbart for lærere mer generelt.

Spørsmålene er derfor utviklet på bakgrunn av intervjuer og observasjoner som er gjort i prosjektet. Undersøkelsen består av til sammen 59 påstander som vi ønsker at du tar stilling til, og vi tror gjennomføringen vil ta ca. 15 minutter. For å svare på denne undersøkelsen forutsetter det at du jobber som lærer og har jevnlig undervisning.

Til slutt vil vi understreke at dette er en anonym spørreundersøkelse. Informasjonen vil bli behandlet konfidensielt og din IP-adresse er kryptert. Takk for at du deltar!

#### 1. Hvilket kjønn er du?

- Kvinne  
 Mann  
 Annet

#### 2. Hva er alderen din?

- <25  
 25-34  
 35-44  
 45-54  
 55-64  
 >64

#### 3. Hvor mange år har du jobbet i skolen som lærer?

- 0-5  
 6-10  
 11-15  
 16-20  
 21-25  
 26 eller mer

Kommentar:

## Vedlegg 10

4. Hvilken utdanning har du?

- Allmennlærer
- Faglærer
- Mastergrad
- Spesialpedagogisk tilleggsutdanning

Kommentar:

5. Hvor mange elever har skolen du jobber på?

- <150
- 150-400
- >400

Kommentar:

6. Hvilken stilling har du på skolen du jobber? (her kan du krysse av på flere alternativ)

- Kontaktlærer
- Faglærer
- Spesialpedagogisk koordinator
- Avdelingsleder
- Rådgiver
- Annen stilling

Kommentar:

## Vedlegg 10

### 7. Hvilket skoletrinn underviser du mest på?

- 1. klasse
- 2. klasse
- 3. klasse
- 4. klasse
- 5. klasse
- 6. klasse
- 7. klasse
- 8. klasse
- 9. klasse
- 10. klasse

Kommentar:

8. Aller først vil vi be deg vurdere omfang av utfordrende atferd. I denne undersøkelsen forstås utfordrende atferd som et vidt begrep. Det kan være alt i fra selvskading og elever som «neker» å koble seg på læringsarbeidet, til den mer klassiske utagerende atferden. Hva som oppleves som utfordrende atferd vil derfor kunne variere fra lærer til lærer. Det viktigste her er likevel at du legger din egen forståelse til grunn og vurderer omfanget slik du oppfatter det:

**På en skala fra 1 til 5 der 3 er det du tenker er «normalt» for skoler flest, hvordan vil du beskrive omfanget av utfordrende atferd på din skole?**

- 1 Svært lite omfang
- 2 Lite omfang
- 3 Middels omfang
- 4 Stort omfang
- 5 Svært stort omfang
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

**9. På en skala fra 1 til 5 der 3 er det du tenker er «normalt» for klasserom flest, hvordan vil du beskrive omfanget av utfordrende atferd på det trinnet du jobber på?**

- 1 Svært lite omfang
- 2 Lite omfang
- 3 Middels omfang
- 4 Stort omfang
- 5 Svært stort omfang
- 6 Vet ikke

Kommentar:

10. Vi vil så be deg ta stilling til i hvilken grad du er enig i følgende utsagn. Skalaen går fra "Helt uenig" til "Helt enig". Dersom du ikke har forutsetninger for å svare, markerer du for "Vet ikke". Du kan også legge til kommentarer om du ønsker.

**Alle ansatte på denne skolen arbeider aktivt for at skolen skal bli mer inkluderende**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**11. Ved denne skolen er ledelsen tydelig på at inkludering er en verdi som skal gjennomsyre hele skolens virksomhet**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

### 12. En inkluderende skole er positivt for alle elever

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 13. En inkluderende praksis handler først og fremst om å utvikle fellesopplegg som favner alle

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 14. Alle elever bør få sitt opplæringstilbud innenfor ordinær klasse

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

**15. Faglig mestring er en forutsetning for at elevene skal føle seg som en del av fellesskapet**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**16. I en inkluderende skole er det ingen elever som tas ut av fellesskapet**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**17. For å lykkes med en inkluderende praksis kreves det mange individuelle særavtaler knyttet til enkeltelever (som eksemplevis ulike regler)**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:



## Vedlegg 10

**18. Det er urimelig å stille den enkelte lærer overfor slike krav til inkludering som det gjøres i dagen skole**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**19. Sosial mestring er en forutsetning for at elevene skal føle seg som en del av fellesskapet**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke
- Kommentaar:

**20. Det skulle vært større muligheter for at enkelte elever var «ute av skolen» en til to dager i uken for å gjøre praktisk arbeid**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

**21. For å lykkes med en inkluderende praksis kreves det mange individuelle opplegg i timene**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**22. På denne skolen har vi store forventninger til læring og utvikling for alle elever**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**23. Dersom flere elever hadde hatt mer respekt for læreren, ville det gitt en klar reduksjon i omfanget av utfordrende atferd**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

### 24. Flere elever burde gått i spesialklasse eller spesialskole/alternativ skole på grunn av sin utfordrende atferd

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 25. Av hensyn til andre barn bør noen barn som strever sosialt tas ut av klassen

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 26. Utfordrende atferd oppstår som regel på bakgrunn av medisinske årsaker (eksempelvis diagnoser som ADHD, Tourettes m.m)

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

### 27. **Utfordrende atferd oppstår like mye på grunn av forhold på skolen som på grunn av egenskaper ved eleven**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 28. **Utfordrende atferd oppstår som regel på bakgrunn av elevens omsorgssituasjon**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 29. **Utfordrende atferd oppstår som regel på bakgrunn av dårlige relasjoner mellom lærer og elev**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

**30. På denne skolen gis spesialundervisning like ofte på grunn av atferdsvansker som på grunn av faglige vansker**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**31. Flere voksne i klasserommet fører stort sett til mindre utfordrende atferd**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**32. Elever med utfordrende atferd bør kunne tas ut av klasserommet for å kunne motta bedre tilrettelagt opplæring**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

### 33. På denne skolen jobber vi like systematisk med utvikling av sosiale ferdigheter som faglige ferdigheter

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 34. På denne skolen er vi enige om hva som er forventet atferd hos elevene

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 35. På denne skolen er vi enige om felles tydelige konsekvenser etter regelbrudd

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

### 36. På denne skolen utnytter de tilsatte kollegaenes kunnskaper og ferdigheter

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 37. Dersom alle elever skal få en inkluderende og tilpasset opplæring, er skolen avhengig av veiledning fra skolens eksterne støttespillere (eksempelvis PPT, BUP)

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 38. På denne skolen benytter vi oss av systematisk kollegaveiledning

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

**39. Jeg synes det er lettere å spørre kollegaer om råd når jeg strever fagdidaktisk, enn når jeg strever med relasjoner til enkeltelever**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**40. Jeg får god emosjonell støtte av mine kollegaer når jeg har opplevd situasjoner knyttet til utfordrende atferd**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**41. I møte med utfordrende atferd over tid, tar jeg det ofte «personlig»**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:



## Vedlegg 10

**42. Jeg har ingen problemer med å si ifra til en kollega dersom jeg opplever at denne kollegaen i sitt samspill med elevene, fremprovoserer utfordrende atferd**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**43. Jeg stiller ofte utfordrende/utforskende spørsmål til mine kollegaer knyttet til deres praksis**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**44. Dersom jeg stiller utfordrende/utforskende spørsmål til mine kollegaer, er jeg trygg på at dette blir oppfattet konstruktivt**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

**45. Jeg mottar ofte utfordrende/utforskende spørsmål fra mine kollegaer knyttet til min praksis**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**46. Jeg ønsker at mine kollegaer kommer med konstruktive innspill dersom de ser at jeg møter utfordrende atferd på en lite hensiktsmessig måte**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**47. På min skole er det kultur for å snakke om de følelsesmessige reaksjonene man kan kjenne på som lærer i møte med utfordrende atferd.**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

### 48. Jeg opplever at ledelsen ved skolen har forståelse og innsikt i min hverdag som lærer

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 49. Jeg får god emosjonell støtte fra ledelsen i saker der jeg opplever utfordrende atferd

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 50. Jeg får god veiledning fra ledelsen i saker der jeg opplever utfordrende atferd

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

**51. Dersom jeg opplever en situasjon med svært utfordrende atferd, vet jeg at jeg får god oppfølging fra ledelsen i etterkant**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**52. Jeg opplever at PPT har forståelse og innsikt i min hverdag som lærer**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

**53. PPT er en naturlig samarbeidspartner for denne skolen når vi står overfor utfordrende atferd**

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

### 54. Jeg får god veiledning fra PPT i saker der jeg opplever utfordrende atferd

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 55. I min lærerutdanning fikk jeg trening i å ta «gode» beslutninger i stressede situasjoner

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

### 56. I det profesjonsfaglige fellesskapet på denne skolen øver vi på å ta «gode» beslutninger i stressede situasjoner (eksempelvis rollespill eller andre øvelser)

- 1 Helt uenig
- 2 Uenig
- 3 Nøytral
- 4 Litt enig
- 5 Helt enig
- 6 Vet ikke

Kommentar:

## Vedlegg 10

57. Så ber vi deg vurdere hvor ofte ulike situasjoner forekommer. Vi vil be deg ta stilling til om dette forekommer *aldri, daglig, ukentlig, månedlig og sjeldnere*.

**Hvor ofte opplever du det du selv karakteriserer som utfordrende atferd?**

- 1 Aldri
- 2 Daglig
- 3 Ukentlig
- 4 Månedlig
- 5 Sjeldnere

Kommentar:

**58. Hender det at du kjenner på et høyt stressnivå i situasjoner der du står ovenfor utfordrende atferd?**

- 1 Aldri
- 2 Daglig
- 3 Ukentlig
- 4 Månedlig
- 5 Sjeldnere

Kommentar:

**59. Hender det at du er sint i situasjoner der du står ovenfor utfordrende atferd?**

- 1 Aldri
- 2 Daglig
- 3 Ukentlig
- 4 Månedlig
- 5 Sjeldnere

Kommentar:

## Vedlegg 10

**60. Hender det at du er opplever maktesløshet i situasjoner der du står ovenfor utfordrende atferd?**

- 1 Aldri
- 2 Daglig
- 3 Ukentlig
- 4 Månedlig
- 5 Sjeldnere

Kommentar:

**61. Hender det at du er redd i situasjoner der du står ovenfor utfordrende atferd?**

- 1 Aldri
- 2 Daglig
- 3 Ukentlig
- 4 Månedlig
- 5 Sjeldnere

Kommentar:

**62. Hender det at du i etterkant av i situasjoner der du har stått ovenfor utfordrende atferd, føler at du er en «dårlig lærer»?**

- 1 Aldri
- 2 Daglig
- 3 Ukentlig
- 4 Månedlig
- 5 Sjeldnere

Kommentar:

**63. Hender det at du i etterkant av i situasjoner der du har stått ovenfor utfordrende atferd, føler på dårlig samvittighet fordi du tok «feil beslutning»?**

- 1 Aldri
- 2 Daglig
- 3 Ukentlig
- 4 Månedlig
- 5 Sjeldnere

Kommentar:

## Vedlegg 10

64. Helt til slutt vi vi be deg om å ta stilling til noen spørsmål.

**Psykologisk trygghet** handler om å kunne si hva en mener, komme med innspill og forslag, dele sin kompetanse og være seg selv uten å frykte represalier eller andre sosiale sanksjoner. På en skala fra 1 til 5 der 5 er høy grad og 1 er liten grad, i hvilken grad opplever du psykologisk trygghet på din arbeidsplass?

- 1 Svært liten grad
- 2 Liten grad
- 3 Middels grad
- 4 Stor grad
- 5 Svært stor grad

Kommentar:

65. I løpet av din tid som lærer, har du vært sykemeldt eller hatt egenmelding der årsaken direkte eller indirekte kan knyttes til utfordrende atferd?

- 1 Ja
- 2 Nei

Kommentar:

66. Har du i løpet av din tid som lærer vurdert å bytte yrke der årsaken direkte eller indirekte kan knyttes til utfordrende atferd?

- 1 Ja
- 2 Nei

Kommentar:

67. Ønsker du å tilføye noe?

Det kan du gjøre i kommentarfeltet under:





**Doctoral Theses at The Faculty of Psychology,**  
**University of Bergen**

<b>1980</b>	Allen, Hugh M., Dr. philos.	Parent-offspring interactions in willow grouse ( <i>Lagopus L. Lagopus</i> ).
<b>1981</b>	Myhrer, Trond, Dr. philos.	Behavioral Studies after selective disruption of hippocampal inputs in albino rats.
<b>1982</b>	Svebak, Sven, Dr. philos.	The significance of motivation for task-induced tonic physiological changes.
<b>1983</b>	Myhre, Grete, Dr. philos.	The Biopsychology of behavior in captive Willow ptarmigan.
	Eide, Rolf, Dr. philos.	PSYCHOSOCIAL FACTORS AND INDICES OF HEALTH RISKS. The relationship of psychosocial conditions to subjective complaints, arterial blood pressure, serum cholesterol, serum triglycerides and urinary catecholamines in middle aged populations in Western Norway.
	Værnes, Ragnar J., Dr. philos.	Neuropsychological effects of diving.
<b>1984</b>	Kolstad, Arnulf, Dr. philos.	Til diskusjonen om sammenhengen mellom sosiale forhold og psykiske strukturer. En epidemiologisk undersøkelse blant barn og unge.
	Løberg, Tor, Dr. philos.	Neuropsychological assessment in alcohol dependence.
<b>1985</b>	Hellesnes, Tore, Dr. philos.	Læring og problemløsning. En studie av den perseptuelle analysens betydning for verbal læring.
	Håland, Wenche, Dr. philos.	Psykoterapi: relasjon, utviklingsprosess og effekt.
<b>1986</b>	Hagtvet, Knut A., Dr. philos.	The construct of test anxiety: Conceptual and methodological issues.
	Jellestad, Finn K., Dr. philos.	Effects of neuron specific amygdala lesions on fear-motivated behavior in rats.
<b>1987</b>	Aarø, Leif E., Dr. philos.	Health behaviour and sosioeconomic Status. A survey among the adult population in Norway.
	Underlid, Kjell, Dr. philos.	Arbeidsløyse i psykososialt perspektiv.
	Laberg, Jon C., Dr. philos.	Expectancy and classical conditioning in alcoholics' craving.
	Vollmer, Fred, Dr. philos.	Essays on explanation in psychology.
	Ellertsen, Bjørn, Dr. philos.	Migraine and tension headache: Psychophysiology, personality and therapy.
<b>1988</b>	Kaufmann, Astrid, Dr. philos.	Antisocial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter.

	Mykletun, Reidar J., Dr. philos.	Teacher stress: personality, work-load and health.
	Havik, Odd E., Dr. philos.	After the myocardial infarction: A medical and psychological study with special emphasis on perceived illness.
<b>1989</b>	Bråten, Stein, Dr. philos.	Menneskedyaden. En teoretisk tese om sinnets dialogiske natur med informasjons- og utviklingspsykologiske implikasjoner sammenholdt med utvalgte spedbarnsstudier.
	Wold, Bente, Dr. psychol.	Lifestyles and physical activity. A theoretical and empirical analysis of socialization among children and adolescents.
<b>1990</b>	Flaten, Magne A., Dr. psychol.	The role of habituation and learning in reflex modification.
<b>1991</b>	Alsaker, Françoise D., Dr. philos.	Global negative self-evaluations in early adolescence.
	Kraft, Pål, Dr. philos.	AIDS prevention in Norway. Empirical studies on diffusion of knowledge, public opinion, and sexual behaviour.
	Endresen, Inger M., Dr. philos.	Psychoimmunological stress markers in working life.
	Faleide, Asbjørn O., Dr. philos.	Asthma and allergy in childhood. Psychosocial and psychotherapeutic problems.
<b>1992</b>	Dalen, Knut, Dr. philos.	Hemispheric asymmetry and the Dual-Task Paradigm: An experimental approach.
	Bø, Inge B., Dr. philos.	Ungdoms sosiale økologi. En undersøkelse av 14-16 åringers sosiale nettverk.
	Nivison, Mary E., Dr. philos.	The relationship between noise as an experimental and environmental stressor, physiological changes and psychological factors.
	Torgersen, Anne M., Dr. philos.	Genetic and environmental influence on temperamental behaviour. A longitudinal study of twins from infancy to adolescence.
<b>1993</b>	Larsen, Svein, Dr. philos.	Cultural background and problem drinking.
	Nordhus, Inger Hilde, Dr. philos.	Family caregiving. A community psychological study with special emphasis on clinical interventions.
	Thuen, Frode, Dr. psychol.	Accident-related behaviour among children and young adolescents: Prediction and prevention.
	Solheim, Ragnar, Dr. philos.	Spesifikke lærevansker. Diskrepanskriteriet anvendt i seleksjonsmetodikk.
	Johnsen, Bjørn Helge, Dr. psychol.	Brain asymmetry and facial emotional expressions: Conditioning experiments.
<b>1994</b>	Tønnessen, Finn E., Dr. philos.	The etiology of Dyslexia.
	Kvale, Gerd, Dr. psychol.	Psychological factors in anticipatory nausea and vomiting in cancer chemotherapy.
	Asbjørnsen, Arve E., Dr. psychol.	Structural and dynamic factors in dichotic listening: An interactional model.

	Bru, Edvin, Dr. philos.	The role of psychological factors in neck, shoulder and low back pain among female hospitale staff.
	Braathen, Eli T., Dr. psychol.	Prediction of exellence and discontinuation in different types of sport: The significance of motivation and EMG.
	Johannessen, Birte F., Dr. philos.	Det flytende kjønnnet. Om lederskap, politikk og identitet.
<b>1995</b>	Sam, David L., Dr. psychol.	Acculturation of young immigrants in Norway: A psychological and socio-cultural adaptation.
	Bjaalid, Inger-Kristin, Dr. philos.	Component processes in word recognition.
	Martinsen, Øyvind, Dr. philos.	Cognitive style and insight.
	Nordby, Helge, Dr. philos.	Processing of auditory deviant events: Mismatch negativity of event-related brain potentials.
	Raaheim, Arild, Dr. philos.	Health perception and health behaviour, theoretical considerations, empirical studies, and practical implications.
	Seltzer, Wencke J., Dr. philos.	Studies of Psychocultural Approach to Families in Therapy.
	Brun, Wibecke, Dr. philos.	Subjective conceptions of uncertainty and risk.
	Aas, Henrik N., Dr. psychol.	Alcohol expectancies and socialization: Adolescents learning to drink.
	Bjørkly, Stål, Dr. psychol.	Diagnosis and prediction of intra-institutional aggressive behaviour in psychotic patients
<b>1996</b>	Anderssen, Norman, Dr. psychol.	Physical activity of young people in a health perspective: Stability, change and social influences.
	Sandal, Gro Mjeldheim, Dr. psychol.	Coping in extreme environments: The role of personality.
	Strumse, Einar, Dr. philos.	The psychology of aesthetics: explaining visual preferences for agrarian landscapes in Western Norway.
	Hestad, Knut, Dr. philos.	Neuropsychological deficits in HIV-1 infection.
	Lugoe, L.Wycliffe, Dr. philos.	Prediction of Tanzanian students' HIV risk and preventive behaviours
	Sandvik, B. Gunnhild, Dr. philos.	Fra distriktsjordmor til institusjonsjordmor. Fremveksten av en profesjon og en profesjonsutdanning
	Lie, Gro Therese, Dr. psychol.	The disease that dares not speak its name: Studies on factors of importance for coping with HIV/AIDS in Northern Tanzania
	Øygaard, Lisbet, Dr. philos.	Health behaviors among young adults. A psychological and sociological approach
	Stormark, Kjell Morten, Dr. psychol.	Emotional modulation of selective attention: Experimental and clinical evidence.
	Einarsen, Ståle, Dr. psychol.	Bullying and harassment at work: epidemiological and psychosocial aspects.

- 1997** Knivsberg, Ann-Mari, Dr. philos. Behavioural abnormalities and childhood psychopathology: Urinary peptide patterns as a potential tool in diagnosis and remediation.
- Eide, Arne H., Dr. philos. Adolescent drug use in Zimbabwe. Cultural orientation in a global-local perspective and use of psychoactive substances among secondary school students.
- Sørensen, Marit, Dr. philos. The psychology of initiating and maintaining exercise and diet behaviour.
- Skjæveland, Oddvar, Dr. psychol. Relationships between spatial-physical neighborhood attributes and social relations among neighbors.
- Zewdie, Teka, Dr. philos. Mother-child relational patterns in Ethiopia. Issues of developmental theories and intervention programs.
- Wilhelmsen, Britt Unni, Dr. philos. Development and evaluation of two educational programmes designed to prevent alcohol use among adolescents.
- Manger, Terje, Dr. philos. Gender differences in mathematical achievement among Norwegian elementary school students.
- 1998**  
**V** Lindstrøm, Torill Christine, Dr. philos. «Good Grief»: Adapting to Bereavement.
- Skogstad, Anders, Dr. philos. Effects of leadership behaviour on job satisfaction, health and efficiency.
- Haldorsen, Ellen M. Håland, Dr. psychol. Return to work in low back pain patients.
- Besemer, Susan P., Dr. philos. Creative Product Analysis: The Search for a Valid Model for Understanding Creativity in Products.
- H** Winje, Dagfinn, Dr. psychol. Psychological adjustment after severe trauma. A longitudinal study of adults' and children's posttraumatic reactions and coping after the bus accident in Måbødalen, Norway 1988.
- Vosburg, Suzanne K., Dr. philos. The effects of mood on creative problem solving.
- Eriksen, Hege R., Dr. philos. Stress and coping: Does it really matter for subjective health complaints?
- Jakobsen, Reidar, Dr. psychol. Empiriske studier av kunnskap og holdninger om hiv/aids og den normative seksuelle utvikling i ungdomsårene.
- 1999**  
**V** Mikkelsen, Aslaug, Dr. philos. Effects of learning opportunities and learning climate on occupational health.
- Samdal, Oddrun, Dr. philos. The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being.
- Friestad, Christine, Dr. philos. Social psychological approaches to smoking.
- Ekeland, Tor-Johan, Dr. philos. Meaning som medisin. Ein analyse av placebofenomenet og implikasjoner for terapi og terapeutiske teoriar.
- H** Saban, Sara, Dr. psychol. Brain Asymmetry and Attention: Classical Conditioning Experiments.

	Carlsten, Carl Thomas, Dr. philos.	God lesing – God læring. En aksjonsrettet studie av undervisning i fagtekstlesing.
	Dundas, Ingrid, Dr. psychol.	Functional and dysfunctional closeness. Family interaction and children's adjustment.
	Engen, Liv, Dr. philos.	Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling.
<b>2000</b> <b>V</b>	Hovland, Ole Johan, Dr. philos.	Transforming a self-preserving "alarm" reaction into a self-defeating emotional response: Toward an integrative approach to anxiety as a human phenomenon.
	Lillejord, Sølvi, Dr. philos.	Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning. En analyse av aktørperspektiver.
	Sandell, Ove, Dr. philos.	Den varme kunnskapen.
	Oftedal, Marit Petersen, Dr. philos.	Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnæringsmåte.
<b>H</b>	Sandbak, Tone, Dr. psychol.	Alcohol consumption and preference in the rat: The significance of individual differences and relationships to stress pathology
	Eid, Jarle, Dr. psychol.	Early predictors of PTSD symptom reporting; The significance of contextual and individual factors.
<b>2001</b> <b>V</b>	Skinstad, Anne Helene, Dr. philos.	Substance dependence and borderline personality disorders.
	Binder, Per-Einar, Dr. psychol.	Individet og den meningsbærende andre. En teoretisk undersøkelse av de mellommenneskelige forutsetningene for psykisk liv og utvikling med utgangspunkt i Donald Winnicotts teori.
	Roald, Ingvild K., Dr. philos.	Building of concepts. A study of Physics concepts of Norwegian deaf students.
<b>H</b>	Fekadu, Zelalem W., Dr. philos.	Predicting contraceptive use and intention among a sample of adolescent girls. An application of the theory of planned behaviour in Ethiopian context.
	Melesse, Fantu, Dr. philos.	The more intelligent and sensitive child (MISC) mediational intervention in an Ethiopian context: An evaluation study.
	Råheim, Målfrid, Dr. philos.	Kvinnerens kroppserfaring og livssammenheng. En fenomenologisk – hermeneutisk studie av friske kvinner og kvinner med kroniske muskelsmerter.
	Engelsen, Birthe Kari, Dr. psychol.	Measurement of the eating problem construct.
	Lau, Bjørn, Dr. philos.	Weight and eating concerns in adolescence.
<b>2002</b> <b>V</b>	Ihlebak, Camilla, Dr. philos.	Epidemiological studies of subjective health complaints.
	Rosén, Gunnar O. R., Dr. philos.	The phantom limb experience. Models for understanding and treatment of pain with hypnosis.

	Høines, Marit Johnsen, Dr. philos.	Fleksible språkrom. Matematikklæring som tekstutvikling.
	Anthun, Roald Andor, Dr. philos.	School psychology service quality. Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential
	Pallesen, Ståle, Dr. psychol.	Insomnia in the elderly. Epidemiology, psychological characteristics and treatment.
	Midthassel, Unni Vere, Dr. philos.	Teacher involvement in school development activity. A study of teachers in Norwegian compulsory schools
	Kallestad, Jan Helge, Dr. philos.	Teachers, schools and implementation of the Olweus Bullying Prevention Program.
<b>H</b>	Ofte, Sonja Helgesen, Dr. psychol.	Right-left discrimination in adults and children.
	Netland, Marit, Dr. psychol.	Exposure to political violence. The need to estimate our estimations.
	Diseth, Åge, Dr. psychol.	Approaches to learning: Validity and prediction of academic performance.
	Bjuland, Raymond, Dr. philos.	Problem solving in geometry. Reasoning processes of student teachers working in small groups: A dialogical approach.
<b>2003</b> <b>V</b>	Arefjord, Kjersti, Dr. psychol.	After the myocardial infarction – the wives' view. Short- and long-term adjustment in wives of myocardial infarction patients.
	Ingjaldsson, Jón Þorvaldur, Dr. psychol.	Unconscious Processes and Vagal Activity in Alcohol Dependency.
	Holden, Børge, Dr. philos.	Følger av atferdsanalytiske forklaringer for atferdsanalysens tilnærming til utforming av behandling.
	Holsen, Ingrid, Dr. philos.	Depressed mood from adolescence to 'emerging adulthood'. Course and longitudinal influences of body image and parent-adolescent relationship.
	Hammar, Åsa Karin, Dr. psychol.	Major depression and cognitive dysfunction- An experimental study of the cognitive effort hypothesis.
	Sprugevica, Ieva, Dr. philos.	The impact of enabling skills on early reading acquisition.
	Gabrielsen, Egil, Dr. philos.	LESE FOR LIVET. Lesekompetansen i den norske voksenbefolkningen sett i lys av visjonen om en enhetsskole.
<b>H</b>	Hansen, Anita Lill, Dr. psychol.	The influence of heart rate variability in the regulation of attentional and memory processes.
	Dyregrov, Kari, Dr. philos.	The loss of child by suicide, SIDS, and accidents: Consequences, needs and provisions of help.
<b>2004</b> <b>V</b>	Torsheim, Torbjørn, Dr. psychol.	Student role strain and subjective health complaints: Individual, contextual, and longitudinal perspectives.
	Haugland, Bente Storm Mowatt Dr. psychol.	Parental alcohol abuse. Family functioning and child adjustment.

	Milde, Anne Marita, Dr. psychol.	Ulcerative colitis and the role of stress. Animal studies of psychobiological factors in relationship to experimentally induced colitis.
	Stornes, Tor, Dr. philos.	Socio-moral behaviour in sport. An investigation of perceptions of sportspersonship in handball related to important factors of socio-moral influence.
	Mæhle, Magne, Dr. philos.	Re-inventing the child in family therapy: An investigation of the relevance and applicability of theory and research in child development for family therapy involving children.
	Kobbeltvedt, Therese, Dr. psychol.	Risk and feelings: A field approach.
<b>2004</b>	Thomsen, Tormod, Dr. psychol.	Localization of attention in the brain.
<b>H</b>	Løberg, Else-Marie, Dr. psychol.	Functional laterality and attention modulation in schizophrenia: Effects of clinical variables.
	Kyrkjebø, Jane Mikkelsen, Dr. philos.	Learning to improve: Integrating continuous quality improvement learning into nursing education.
	Laumann, Karin, Dr. psychol.	Restorative and stress-reducing effects of natural environments: Experiential, behavioural and cardiovascular indices.
	Holgensen, Helge, PhD	Mellom oss - Essay i relasjonell psykoanalyse.
<b>2005</b>	Hetland, Hilde, Dr. psychol.	Leading to the extraordinary? Antecedents and outcomes of transformational leadership.
<b>V</b>	Iversen, Anette Christine, Dr. philos.	Social differences in health behaviour: the motivational role of perceived control and coping.
<b>2005</b>	Mathisen, Gro Ellen, PhD	Climates for creativity and innovation: Definitions, measurement, predictors and consequences.
<b>H</b>	Sævi, Tone, Dr. philos.	Seeing disability pedagogically – The lived experience of disability in the pedagogical encounter.
	Wiium, Nora, PhD	Intrapersonal factors, family and school norms: combined and interactive influence on adolescent smoking behaviour.
	Kanagaratnam, Pushpa, PhD	Subjective and objective correlates of Posttraumatic Stress in immigrants/refugees exposed to political violence.
	Larsen, Torill M. B. , PhD	Evaluating principals` and teachers` implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools.
	Bancila, Delia, PhD	Psychosocial stress and distress among Romanian adolescents and adults.
<b>2006</b>	Hillestad, Torgeir Martin, Dr. philos.	Normalitet og avvik. Forutsetninger for et objektivt psykopatologisk avviksbegrep. En psykologisk, sosial, erkjennelsesteoretisk og teorihistorisk framstilling.
<b>V</b>	Nordanger, Dag Øystein, Dr. psychol.	Psychosocial discourses and responses to political violence in post-war Tigray, Ethiopia.



	Rimol, Lars Morten, PhD	Behavioral and fMRI studies of auditory laterality and speech sound processing.
	Krumsvik, Rune Johan, Dr. philos.	ICT in the school. ICT-initiated school development in lower secondary school.
	Norman, Elisabeth, Dr. psychol.	Gut feelings and unconscious thought: An exploration of fringe consciousness in implicit cognition.
	Israel, K Pravin, Dr. psychol.	Parent involvement in the mental health care of children and adolescents. Empirical studies from clinical care setting.
	Glasø, Lars, PhD	Affects and emotional regulation in leader-subordinate relationships.
	Knutsen, Ketil, Dr. philos.	HISTORIER UNGDOM LEVER – En studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt.
	Matthiesen, Stig Berge, PhD	Bullying at work. Antecedents and outcomes.
<b>2006</b>	Gramstad, Arne, PhD	Neuropsychological assessment of cognitive and emotional functioning in patients with epilepsy.
<b>H</b>	Bendixen, Mons, PhD	Antisocial behaviour in early adolescence: Methodological and substantive issues.
	Mrumbi, Khalifa Maulid, PhD	Parental illness and loss to HIV/AIDS as experienced by AIDS orphans aged between 12-17 years from Temeke District, Dar es Salaam, Tanzania: A study of the children's psychosocial health and coping responses.
	Hetland, Jørn, Dr. psychol.	The nature of subjective health complaints in adolescence: Dimensionality, stability, and psychosocial predictors
	Kakoko, Deodatus Conatus Vitalis, PhD	Voluntary HIV counselling and testing service uptake among primary school teachers in Mwanza, Tanzania: assessment of socio-demographic, psychosocial and socio-cognitive aspects
	Mykletun, Arnstein, Dr. psychol.	Mortality and work-related disability as long-term consequences of anxiety and depression: Historical cohort designs based on the HUNT-2 study
	Sivertsen, Børge, PhD	Insomnia in older adults. Consequences, assessment and treatment.
<b>2007</b>	Singhammer, John, Dr. philos.	Social conditions from before birth to early adulthood – the influence on health and health behaviour
<b>V</b>	Janvin, Carmen Ani Cristea, PhD	Cognitive impairment in patients with Parkinson's disease: profiles and implications for prognosis
	Braarud, Hanne Cecilie, Dr. psychol.	Infant regulation of distress: A longitudinal study of transactions between mothers and infants
	Tveito, Torill Helene, PhD	Sick Leave and Subjective Health Complaints
	Magnussen, Liv Heide, PhD	Returning disability pensioners with back pain to work

	Thuen, Elin Marie, Dr.philos.	Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students.
	Solberg, Ole Asbjørn, PhD	Peacekeeping warriors – A longitudinal study of Norwegian peacekeepers in Kosovo
<b>2007</b>	Søreide, Gunn Elisabeth, Dr.philos.	Narrative construction of teacher identity
<b>H</b>	Svensen, Erling, PhD	WORK & HEALTH. Cognitive Activation Theory of Stress applied in an organisational setting.
	Øverland, Simon Nygaard, PhD	Mental health and impairment in disability benefits. Studies applying linkages between health surveys and administrative registries.
	Eichele, Tom, PhD	Electrophysiological and Hemodynamic Correlates of Expectancy in Target Processing
	Børhaug, Kjetil, Dr.philos.	Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule.
	Eikeland, Thorleif, Dr.philos.	Om å vokse opp på barnehjem og på sykehus. En undersøkelse av barnehjemsbarns opplevelser på barnehjem sammenholdt med sanatoriebarns beskrivelse av langvarige sykehusopphold – og et forsøk på forklaring.
	Wadel, Carl Cato, Dr.philos.	Medarbeidersamhandling og medarbeiderledelse i en lagbasert organisasjon
	Vinje, Hege Forbech, PhD	Thriving despite adversity: Job engagement and self-care among community nurses
	Noort, Maurits van den, PhD	Working memory capacity and foreign language acquisition
<b>2008</b>	Breivik, Kyrre, Dr.psychol.	The Adjustment of Children and Adolescents in Different Post-Divorce Family Structures. A Norwegian Study of Risks and Mechanisms.
<b>V</b>	Johnsen, Grethe E., PhD	Memory impairment in patients with posttraumatic stress disorder
	Sætrevik, Bjørn, PhD	Cognitive Control in Auditory Processing
	Carvalho, Susana Fonseca, PhD	Prevention of bullying in schools: an ecological model
<b>2008</b>	Brønnick, Kolbjørn Selvåg	Attentional dysfunction in dementia associated with Parkinson's disease.
<b>H</b>	Posserud, Maja-Britt Rocio	Epidemiology of autism spectrum disorders
	Haug, Ellen	Multilevel correlates of physical activity in the school setting
	Skjerve, Arvid	Assessing mild dementia – a study of brief cognitive tests.

	Kjønniksen, Lise	The association between adolescent experiences in physical activity and leisure time physical activity in adulthood: a ten year longitudinal study
	Gundersen, Hilde	The effects of alcohol and expectancy on brain function
	Omvik, Siri	Insomnia – a night and day problem
<b>2009 V</b>	Molde, Helge	Pathological gambling: prevalence, mechanisms and treatment outcome.
	Foss, Else	Den omsorgsfulle væremåte. En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen.
	Westrheim, Kariane	Education in a Political Context: A study of Knowledge Processes and Learning Sites in the PKK.
	Wehling, Eike	Cognitive and olfactory changes in aging
	Wangberg, Silje C.	Internet based interventions to support health behaviours: The role of self-efficacy.
	Nielsen, Morten B.	Methodological issues in research on workplace bullying. Operationalisations, measurements and samples.
	Sandu, Anca Larisa	MRI measures of brain volume and cortical complexity in clinical groups and during development.
	Guribye, Eugene	Refugees and mental health interventions
	Sørensen, Lin	Emotional problems in inattentive children – effects on cognitive control functions.
	Tjomsland, Hege E.	Health promotion with teachers. Evaluation of the Norwegian Network of Health Promoting Schools: Quantitative and qualitative analyses of predisposing, reinforcing and enabling conditions related to teacher participation and program sustainability.
	Helleve, Ingrid	Productive interactions in ICT supported communities of learners
<b>2009 H</b>	Skorpen, Aina Øye, Christine	Dagliglivet i en psykiatrisk institusjon: En analyse av miljøterapeutiske praksiser
	Andreassen, Cecilie Schou	WORKAHOLISM – Antecedents and Outcomes
	Stang, Ingun	Being in the same boat: An empowerment intervention in breast cancer self-help groups
	Sequeira, Sarah Dorothee Dos Santos	The effects of background noise on asymmetrical speech perception
	Kleiven, Jo, dr.philos.	The Lillehammer scales: Measuring common motives for vacation and leisure behavior
	Jónsdóttir, Guðrún	Dubito ergo sum? Ni jenter møter naturfaglig kunnskap.
	Hove, Oddbjørn	Mental health disorders in adults with intellectual disabilities - Methods of assessment and prevalence of mental health disorders and problem behaviour
	Wageningen, Heidi Karin van	The role of glutamate on brain function

	Bjørkvik, Jofrid	God nok? Selvaktelse og interpersonlig fungering hos pasienter innen psykisk helsevern: Forholdet til diagnoser, symptomer og behandlingsutbytte
	Andersson, Martin	A study of attention control in children and elderly using a forced-attention dichotic listening paradigm
	Almås, Aslaug Grov	Teachers in the Digital Network Society: Visions and Realities. A study of teachers' experiences with the use of ICT in teaching and learning.
	Ulvik, Marit	Lærerutdanning som danning? Tre stemmer i diskusjonen
<b>2010</b>	Skår, Randi	Læringsprosesser i sykepleieres profesjonsutøvelse. En studie av sykepleieres læringserfaringer.
<b>V</b>	Roald, Knut	Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar
	Lunde, Linn-Heidi	Chronic pain in older adults. Consequences, assessment and treatment.
	Danielsen, Anne Grete	Perceived psychosocial support, students' self-reported academic initiative and perceived life satisfaction
	Hysing, Mari	Mental health in children with chronic illness
	Olsen, Olav Kjellevoid	Are good leaders moral leaders? The relationship between effective military operational leadership and morals
	Riese, Hanne	Friendship and learning. Entrepreneurship education through mini-enterprises.
	Holthe, Asle	Evaluating the implementation of the Norwegian guidelines for healthy school meals: A case study involving three secondary schools
<b>H</b>	Hauge, Lars Johan	Environmental antecedents of workplace bullying: A multi-design approach
	Bjørkelo, Brita	Whistleblowing at work: Antecedents and consequences
	Reme, Silje Endresen	Common Complaints – Common Cure? Psychiatric comorbidity and predictors of treatment outcome in low back pain and irritable bowel syndrome
	Helland, Wenche Andersen	Communication difficulties in children identified with psychiatric problems
	Beneventi, Harald	Neuronal correlates of working memory in dyslexia
	Thygesen, Elin	Subjective health and coping in care-dependent old persons living at home
	Aanes, Mette Marthinussen	Poor social relationships as a threat to belongingness needs. Interpersonal stress and subjective health complaints: Mediating and moderating factors.
	Anker, Morten Gustav	Client directed outcome informed couple therapy

	Bull, Torill	Combining employment and child care: The subjective well-being of single women in Scandinavia and in Southern Europe
	Viiig, Nina Grieg	Tilrettelegging for læreres deltakelse i helsefremmende arbeid. En kvalitativ og kvantitativ analyse av sammenhengen mellom organisatoriske forhold og læreres deltakelse i utvikling og implementering av Europeisk Nettverk av Helsefremmende Skoler i Norge
	Wolff, Katharina	To know or not to know? Attitudes towards receiving genetic information among patients and the general public.
	Ogden, Terje, dr.philos.	Familiebasert behandling av alvorlige atferdsproblemer blant barn og ungdom. Evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge.
	Solberg, Mona Elin	Self-reported bullying and victimisation at school: Prevalence, overlap and psychosocial adjustment.
<b>2011</b>	Bye, Hege Høivik	Self-presentation in job interviews. Individual and cultural differences in applicant self-presentation during job interviews and hiring managers' evaluation
<b>V</b>	Notelaers, Guy	Workplace bullying. A risk control perspective.
	Moltu, Christian	Being a therapist in difficult therapeutic impasses. A hermeneutic phenomenological analysis of skilled psychotherapists' experiences, needs, and strategies in difficult therapies ending well.
	Myrseth, Helga	Pathological Gambling - Treatment and Personality Factors
	Schanche, Elisabeth	From self-criticism to self-compassion. An empirical investigation of hypothesized change processes in the Affect Phobia Treatment Model of short-term dynamic psychotherapy for patients with Cluster C personality disorders.
	Våpenstad, Eystein Victor, dr.philos.	Det tempererte nærvær. En teoretisk undersøkelse av psykoterapeutens subjektivitet i psykoanalyse og psykoanalytisk psykoterapi.
	Haukebø, Kristin	Cognitive, behavioral and neural correlates of dental and intra-oral injection phobia. Results from one treatment and one fMRI study of randomized, controlled design.
	Harris, Anette	Adaptation and health in extreme and isolated environments. From 78°N to 75°S.
	Bjørknes, Ragnhild	Parent Management Training-Oregon Model: intervention effects on maternal practice and child behavior in ethnic minority families
	Mamen, Asgeir	Aspects of using physical training in patients with substance dependence and additional mental distress
	Espevik, Roar	Expert teams: Do shared mental models of team members make a difference
	Haara, Frode Olav	Unveiling teachers' reasons for choosing practical activities in mathematics teaching

<b>2011</b> <b>H</b>	Hauge, Hans Abraham	How can employee empowerment be made conducive to both employee health and organisation performance? An empirical investigation of a tailor-made approach to organisation learning in a municipal public service organisation.
	Melkevik, Ole Rogstad	Screen-based sedentary behaviours: pastimes for the poor, inactive and overweight? A cross-national survey of children and adolescents in 39 countries.
	Vøllestad, Jon	Mindfulness-based treatment for anxiety disorders. A quantitative review of the evidence, results from a randomized controlled trial, and a qualitative exploration of patient experiences.
	Tolo, Astrid	Hvordan blir lærerkompetanse konstruert? En kvalitativ studie av PPU-studenters kunnskapsutvikling.
	Saus, Evelyn-Rose	Training effectiveness: Situation awareness training in simulators
	Nordgreen, Tine	Internet-based self-help for social anxiety disorder and panic disorder. Factors associated with effect and use of self-help.
	Munkvold, Linda Helen	Oppositional Defiant Disorder: Informant discrepancies, gender differences, co-occurring mental health problems and neurocognitive function.
	Christiansen, Øivin	Når barn plasseres utenfor hjemmet: beslutninger, forløp og relasjoner. Under barnevernets (ved)tak.
	Brunborg, Geir Scott	Conditionability and Reinforcement Sensitivity in Gambling Behaviour
	Hystad, Sigurd William	Measuring Psychological Resiliency: Validation of an Adapted Norwegian Hardiness Scale
<b>2012</b> <b>V</b>	Roness, Dag	Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving.
	Fjermestad, Krister Westlye	The therapeutic alliance in cognitive behavioural therapy for youth anxiety disorders
	Jenssen, Eirik Sørnes	Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg
	Saksvik-Lehouillier, Ingvild	Shift work tolerance and adaptation to shift work among offshore workers and nurses
	Johansen, Venke Frederike	Når det intime blir offentlig. Om kvinners åpenhet om brystkreft og om markedsføring av brystkreftsaken.
	Herheim, Rune	Pupils collaborating in pairs at a computer in mathematics learning: investigating verbal communication patterns and qualities
	Vie, Tina Løkke	Cognitive appraisal, emotions and subjective health complaints among victims of workplace bullying: A stress-theoretical approach
	Jones, Lise Øen	Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons.

<b>2012</b> <b>H</b>	Danielsen, Yngvild Sørebo	Childhood obesity – characteristics and treatment. Psychological perspectives.
	Horverak, Jøri Gytre	Sense or sensibility in hiring processes. Interviewee and interviewer characteristics as antecedents of immigrant applicants' employment probabilities. An experimental approach.
	Jøsendal, Ola	Development and evaluation of BE smokeFREE, a school-based smoking prevention program
	Osnes, Berge	Temporal and Posterior Frontal Involvement in Auditory Speech Perception
	Drageset, Sigrunn	Psychological distress, coping and social support in the diagnostic and preoperative phase of breast cancer
	Aasland, Merethe Schanke	Destructive leadership: Conceptualization, measurement, prevalence and outcomes
	Bakibinga, Pauline	The experience of job engagement and self-care among Ugandan nurses and midwives
	Skogen, Jens Christoffer	Foetal and early origins of old age health. Linkage between birth records and the old age cohort of the Hordaland Health Study (HUSK)
	Leveresen, Ingrid	Adolescents' leisure activity participation and their life satisfaction: The role of demographic characteristics and psychological processes
	Hanss, Daniel	Explaining sustainable consumption: Findings from cross-sectional and intervention approaches
Rød, Per Arne	Barn i klem mellom foreldrekonflikter og samfunnmessig beskyttelse	
<b>2013</b> <b>V</b>	Mentzoni, Rune Aune	Structural Characteristics in Gambling
	Knudsen, Ann Kristin	Long-term sickness absence and disability pension award as consequences of common mental disorders. Epidemiological studies using a population-based health survey and official ill health benefit registries.
	Strand, Mari	Emotional information processing in recurrent MDD
	Veseth, Marius	Recovery in bipolar disorder. A reflexive-collaborative exploration of the lived experiences of healing and growth when battling a severe mental illness
	Mæland, Silje	Sick leave for patients with severe subjective health complaints. Challenges in general practice.
	Mjaaland, Thera	At the frontiers of change? Women and girls' pursuit of education in north-western Tigray, Ethiopia
	Odéen, Magnus	Coping at work. The role of knowledge and coping expectancies in health and sick leave.
	Hynninen, Kia Minna Johanna	Anxiety, depression and sleep disturbance in chronic obstructive pulmonary disease (COPD). Associations, prevalence and effect of psychological treatment.
	Flo, Elisabeth	Sleep and health in shift working nurses

	Aasen, Elin Margrethe	From paternalism to patient participation? The older patients undergoing hemodialysis, their next of kin and the nurses: a discursive perspective on perception of patient participation in dialysis units
	Ekornås, Belinda	Emotional and Behavioural Problems in Children: Self-perception, peer relationships, and motor abilities
	Corbin, J. Hope	North-South Partnerships for Health: Key Factors for Partnership Success from the Perspective of the KIWAKKUKI
	Birkeland, Marianne Skogbrott	Development of global self-esteem: The transition from adolescence to adulthood
<b>2013 H</b>	Gianella-Malca, Camila	Challenges in Implementing the Colombian Constitutional Court's Health-Care System Ruling of 2008
	Hovland, Anders	Panic disorder – Treatment outcomes and psychophysiological concomitants
	Mortensen, Øystein	The transition to parenthood – Couple relationships put to the test
	Årdal, Guro	Major Depressive Disorder – a Ten Year Follow-up Study. Inhibition, Information Processing and Health Related Quality of Life
	Johansen, Rino Bandlitz	The impact of military identity on performance in the Norwegian armed forces
	Bøe, Tormod	Socioeconomic Status and Mental Health in Children and Adolescents
<b>2014 V</b>	Nordmo, Ivar	Gjennom nåløyet – studenters læringserfaringer i psykologutdanningen
	Dovran, Anders	Childhood Trauma and Mental Health Problems in Adult Life
	Hegelstad, Wenche ten Velden	Early Detection and Intervention in Psychosis: A Long-Term Perspective
	Urheim, Ragnar	Forståelse av pasientaggresjon og forklaringer på nedgang i voldsrater ved Regional sikkerhetsavdeling, Sandviken sykehus
	Kinn, Liv Grethe	Round-Trips to Work. Qualitative studies of how persons with severe mental illness experience work integration.
	Rød, Anne Marie Kinn	Consequences of social defeat stress for behaviour and sleep. Short-term and long-term assessments in rats.
	Nygård, Merethe	Schizophrenia – Cognitive Function, Brain Abnormalities, and Cannabis Use
	Tjora, Tore	Smoking from adolescence through adulthood: the role of family, friends, depression and socioeconomic status. Predictors of smoking from age 13 to 30 in the "The Norwegian Longitudinal Health Behaviour Study" (NLHB)
	Vangsnes, Vigdis	The Dramaturgy and Didactics of Computer Gaming. A Study of a Medium in the Educational Context of Kindergartens.



	Nordahl, Kristin Berg	Early Father-Child Interaction in a Father-Friendly Context: Gender Differences, Child Outcomes, and Protective Factors related to Fathers' Parenting Behaviors with One-year-olds
<b>2014</b>	Sandvik, Asle Makoto	Psychopathy – the heterogeneity of the construct
<b>H</b>	Skotheim, Siv	Maternal emotional distress and early mother-infant interaction: Psychological, social and nutritional contributions
	Halleland, Helene Barone	Executive Functioning in adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). From basic mechanisms to functional outcome.
	Halvorsen, Kirsti Vindal	Partnerskap i lærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv
	Solbue, Vibeke	Dialogen som visker ut kategorier. En studie av hvilke erfaringer innvandrerdommer og norskfødte med innvandrereldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?
	Kvalevaag, Anne Lise	Fathers' mental health and child development. The predictive value of fathers' psychological distress during pregnancy for the social, emotional and behavioural development of their children
	Sandal, Ann Karin	Ungdom og utdanningsval. Om elevar sine opplevingar av val og overgangsprossessar.
	Haug, Thomas	Predictors and moderators of treatment outcome from high- and low-intensity cognitive behavioral therapy for anxiety disorders. Association between patient and process factors, and the outcome from guided self-help, stepped care, and face-to-face cognitive behavioral therapy.
	Sjølie, Hege	Experiences of Members of a Crisis Resolution Home Treatment Team. Personal history, professional role and emotional support in a CRHT team.
	Falkenberg, Liv Eggset	Neuronal underpinnings of healthy and dysfunctional cognitive control
	Mrdalj, Jelena	The early life condition. Importance for sleep, circadian rhythmicity, behaviour and response to later life challenges
	Hesjedal, Elisabeth	Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern: Kva kan støtte utsette barn og unge?
<b>2015</b>	Hauken, May Aasebø	« <i>The cancer treatment was only half the work!</i> » A Mixed-Method Study of Rehabilitation among Young Adult Cancer Survivors
<b>V</b>	Ryland, Hilde Katrin	Social functioning and mental health in children: the influence of chronic illness and intellectual function
	Rønsen, Anne Kristin	Vurdering som profesjonskompetanse. Refleksjonsbasert utvikling av læreres kompetanse i formativ vurdering

	Hoff, Helge Andreas	Thinking about Symptoms of Psychopathy in Norway: Content Validation of the Comprehensive Assessment of Psychopathic Personality (CAPP) Model in a Norwegian Setting
	Schmid, Marit Therese	Executive Functioning in recurrent- and first episode Major Depressive Disorder. Longitudinal studies
	Sand, Liv	Body Image Distortion and Eating Disturbances in Children and Adolescents
	Matanda, Dennis Juma	Child physical growth and care practices in Kenya: Evidence from Demographic and Health Surveys
	Amugsi, Dickson Abanimi	Child care practices, resources for care, and nutritional outcomes in Ghana: Findings from Demographic and Health Surveys
	Jakobsen, Hilde	The good beating: Social norms supporting men's partner violence in Tanzania
	Sagoe, Dominic	Nonmedical anabolic-androgenic steroid use: Prevalence, attitudes, and social perception
	Eide, Helene Marie Kjærgård	Narrating the relationship between leadership and learning outcomes. A study of public narratives in the Norwegian educational sector.
<b>2015</b>	Wubs, Annegreet Gera	Intimate partner violence among adolescents in South Africa and Tanzania
<b>H</b>	Hjelmervik, Helene Susanne	Sex and sex-hormonal effects on brain organization of fronto-parietal networks
	Dahl, Berit Misund	The meaning of professional identity in public health nursing
	Røykenes, Kari	Testangst hos sykepleierstudenter: «Alternativ behandling»
	Bless, Josef Johann	The smartphone as a research tool in psychology. Assessment of language lateralization and training of auditory attention.
	Løvvik, Camilla Margrethe Sigvaldsen	Common mental disorders and work participation – the role of return-to-work expectations
	Lehmann, Stine	Mental Disorders in Foster Children: A Study of Prevalence, Comorbidity, and Risk Factors
	Knapstad, Marit	Psychological factors in long-term sickness absence: the role of shame and social support. Epidemiological studies based on the Health Assets Project.
<b>2016</b>	Kvestad, Ingrid	Biological risks and neurodevelopment in young North Indian children
<b>V</b>	Sælør, Knut Tore	Hinderløyper, halmstrå og hengende snører. En kvalitativ studie av håp innenfor psykisk helse- og rusfeltet.
	Mellingen, Sonja	Alkoholbruk, partilfredshet og samlivsstatus. Før, inn i, og etter svangerskapet – korrelerer eller konsekvenser?
	Thun, Eirunn	Shift work: negative consequences and protective factors

	Hilt, Line Torbjørnsen	The borderlands of educational inclusion. Analyses of inclusion and exclusion processes for minority language students
	Havnen, Audun	Treatment of obsessive-compulsive disorder and the importance of assessing clinical effectiveness
	Slåtten, Hilde	Gay-related name-calling among young adolescents. Exploring the importance of the context.
	Ree, Eline	Staying at work. The role of expectancies and beliefs in health and workplace interventions.
	Morken, Frøydis	Reading and writing processing in dyslexia
<b>2016</b>	Løvoll, Helga Synnevåg	Inside the outdoor experience. On the distinction between pleasant and interesting feelings and their implication in the motivational process.
<b>H</b>	Hjeltnes, Aslak	Facing social fears: An investigation of mindfulness-based stress reduction for young adults with social anxiety disorder
	Øyeflaten, Irene Larsen	Long-term sick leave and work rehabilitation. Prognostic factors for return to work.
	Henriksen, Roger Ekeberg	Social relationships, stress and infection risk in mother and child
	Johnsen, Iren	«Only a friend» - The bereavement process of young adults who have lost a friend to a traumatic death. A mixed methods study.
	Helle, Siri	Cannabis use in non-affective psychoses: Relationship to age at onset, cognitive functioning and social cognition
	Glambek, Mats	Workplace bullying and expulsion in working life. A representative study addressing prospective associations and explanatory conditions.
	Oanes, Camilla Jensen	Tilbakemelding i terapi. På hvilke måter opplever terapeuter at tilbakemeldingsprosedyrer kan virke inn på terapeutiske praksiser?
	Reknes, Iselin	Exposure to workplace bullying among nurses: Health outcomes and individual coping
	Chimhutu, Victor	Results-Based Financing (RBF) in the health sector of a low-income country. From agenda setting to implementation: The case of Tanzania
	Ness, Ingunn Johanne	The Room of Opportunity. Understanding how knowledge and ideas are constructed in multidisciplinary groups working with developing innovative ideas.
	Hollekim, Ragnhild	Contemporary discourses on children and parenting in Norway. An empirical study based on two cases.
	Doran, Rouven	Eco-friendly travelling: The relevance of perceived norms and social comparison
<b>2017</b>	Katisi, Masego	The power of context in health partnerships: Exploring synergy and antagonism between external and internal ideologies in implementing Safe Male Circumcision (SMC) for HIV prevention in Botswana
<b>V</b>		

	Jamaludin, Nor Lelawati Binti	The “why” and “how” of International Students’ Ambassadorship Roles in International Education
	Berthelsen, Mona	Effects of shift work and psychological and social work factors on mental distress. Studies of onshore/offshore workers and nurses in Norway.
	Krane, Vibeke	Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole – en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting
	Søvik, Margaret Ljosnes	Evaluating the implementation of the Empowering Coaching™ program in Norway
	Tonheim, Milfrid	A troublesome transition: Social reintegration of girl soldiers returning ‘home’
	Senneseth, Mette	Improving social network support for partners facing spousal cancer while caring for minors. A randomized controlled trial.
	Urke, Helga Bjørnøy	Child health and child care of very young children in Bolivia, Colombia and Peru.
	Bakhturidze, George	Public Participation in Tobacco Control Policy-making in Georgia
	Fismen, Anne-Siri	Adolescent eating habits. Trends and socio-economic status.
<b>2017 H</b>	Hagatun, Susanne	Internet-based cognitive-behavioural therapy for insomnia. A randomised controlled trial in Norway.
	Eichele, Heike	Electrophysiological Correlates of Performance Monitoring in Children with Tourette Syndrome. A developmental perspective.
	Risan, Ulf Patrick	Accommodating trauma in police interviews. An exploration of rapport in investigative interviews of traumatized victims.
	Sandhåland, Hilde	Safety on board offshore vessels: A study of shipboard factors and situation awareness
	Blågestad, Tone Fidje	Less pain – better sleep and mood? Interrelatedness of pain, sleep and mood in total hip arthroplasty patients
	Kronstad, Morten	Frå skulebenk til deadlines. Korleis nettjournalistar og journaliststudentar lærer, og korleis dei utviklar journalistfagleg kunnskap
	Vedaa, Øystein	Shift work: The importance of sufficient time for rest between shifts.
	Steine, Iris Mulders	Predictors of symptoms outcomes among adult survivors of sexual abuse: The role of abuse characteristics, cumulative childhood maltreatment, genetic variants, and perceived social support.
	Høgheim, Sigve	Making math interesting: An experimental study of interventions to encourage interest in mathematics

2018 V	Brevik, Erlend Joramo	Adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Beyond the Core Symptoms of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.
	Erevik, Eilin Kristine	User-generated alcohol-related content on social media: Determinants and relation to offline alcohol use
	Hagen, Egon	Cognitive and psychological functioning in patients with substance use disorder; from initial assessment to one-year recovery
	Adólfssdóttir, Steinunn	Subcomponents of executive functions: Effects of age and brain maturations
	Brattabø, Ingfrid Vaksdal	Detection of child maltreatment, the role of dental health personnel – A national cross-sectional study among public dental health personnel in Norway
	Fylkesnes, Marte Knag	Frykt, forhandlinger og deltakelse. Ungdommer og foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn i møte med den norske barnevernstjenesten.
	Stiegler, Jan Reidar	Processing emotions in emotion-focused therapy. Exploring the impact of the two-chair dialogue intervention.
	Egelandsdal, Kjetil	Clickers and Formative Feedback at University Lectures. Exploring students and teachers' reception and use of feedback from clicker interventions.
	Torjussen, Lars Petter Storm	Foreningen av visdom og veltalenhet – utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault. <i>Eller hvorfor menneskelivet er mer som å spille fløyte enn å bygge et hus.</i>
Selvik, Sabreen	A childhood at refuges. Children with multiple relocations at refuges for abused women.	
2018 H	Leino, Tony Mathias	Structural game characteristics, game features, financial outcomes and gambling behaviour
	Raknes, Solfrid	Anxious Adolescents: Prevalence, Correlates, and Preventive Cognitive Behavioural Interventions
	Morken, Katharina Teresa Enehaug	Mentalization-based treatment of female patients with severe personality disorder and substance use disorder
	Braatveit, Kirsten Johanne	Intellectual disability among in-patients with substance use disorders
	Barua, Padmaja	Unequal Interdependencies: Exploring Power and Agency in Domestic Work Relations in Contemporary India
	Darkwah, Ernest	Caring for "parentless" children. An exploration of work-related experiences of caregivers in children's homes in Ghana.
	Valdersnes, Kjersti Bergheim	Safety Climate perceptions in High Reliability Organizations – the role of Psychological Capital

<b>2019</b> <b>V</b>	Kongsgården, Petter	Vurderingspraksiser i teknologirike læringsmiljøer. En undersøkelse av læreres vurderingspraksiser i teknologirike læringsmiljøer og implikasjoner på elevenes medvirkning i egen læringsprosess.
	Vikene, Kjetil	Complexity in Rhythm and Parkinson's disease: Cognitive and Neuronal Correlates
	Heradstveit, Ove	Alcohol- and drug use among adolescents. School-related problems, childhood mental health problems, and psychiatric diagnoses.
	Riise, Eili Nygard	Concentrated exposure and response prevention for obsessive-compulsive disorder in adolescents: the Bergen 4-day treatment
	Vik, Alexandra	Imaging the Aging Brain: From Morphometry to Functional Connectivity
	Krossbakken, Elfrid	Personal and Contextual Factors Influencing Gaming Behaviour. Risk Factors and Prevention of Video Game Addiction.
	Solholm, Roar	Foreldrenes status og rolle i familie- og nærmiljøbaserte intervensjoner for barn med atferdsvansker
	Baldomir, Andrea Margarita	Children at Risk and Mothering Networks in Buenos Aires, Argentina: Analyses of Socialization and Law-Abiding Practices in Public Early Childhood Intervention.
	Samuelsson, Martin Per	Education for Deliberative Democracy. Theoretical assumptions and classroom practices.
Visted, Endre	Emotion regulation difficulties. The role in onset, maintenance and recurrence of major depressive disorder.	
<b>2019</b> <b>H</b>	Nordmo, Morten	Sleep and naval performance. The impact of personality and leadership.
	Sveinsdottir, Vigdis	Supported Employment and preventing Early Disability (SEED)
	Dwyer, Gerard Eric	New approaches to the use of magnetic resonance spectroscopy for investigating the pathophysiology of auditory-verbal hallucinations
	Synnevåg, Ellen Strøm	Planning for Public Health. Balancing top-down and bottom-up approaches in Norwegian municipalities.
	Kvinge, Øystein Røsseland	Presentation in teacher education. A study of student teachers' transformation and representation of subject content using semiotic technology.
	Thorsen, Anders Lillevik	The emotional brain in obsessive-compulsive disorder
	Eldal, Kari	Sikkerhetsnett som tek imot om eg fell – men som også kan fange meg. Korleis erfarer menneske med psykiske lidningar ei innlegging i psykisk helsevern? Eit samarbeidsbasert forskingsprosjekt mellom forskarar og brukarar.

	Svendsen, Julie Lillebostad	Self-compassion - Relationship with mindfulness, emotional stress symptoms and psychophysiological flexibility
<b>2020</b> <b>V</b>	Albæk, Ane Ugland	Walking children through a minefield. Qualitative studies of professionals' experiences addressing abuse in child interviews.
	Ludvigsen, Kristine	Creating Spaces for Formative Feedback in Lectures. Understanding how use of educational technology can support formative assessment in lectures in higher education.
	Hansen, Hege	Tidlig intervensjon og recoveryprosesser ved førsteepisode psykose. En kvalitativ utforskning av ulike perspektiver.
	Nilsen, Sondre Aasen	After the Divorce: Academic Achievement, Mental Health, and Health Complaints in Adolescence. Heterogeneous associations by parental education, family structure, and siblings.
	Hovland, Runar Tengeli	Kliniske tilbakemeldingssystemer i psykisk helsevern – implementering og praktisering
	Sæverot, Ane Malene	Bilde og pedagogikk. En empirisk undersøkelse av ungdoms fortellinger om bilder.
	Carlsen, Siv-Elin Leirvåg	Opioid maintenance treatment and social aspects of quality of life for first-time enrolled patients. A quantitative study.
	Haugen, Lill Susann Ynnesdal	Meeting places in Norwegian community mental health care: A participatory and community psychological inquiry
<b>2020</b> <b>H</b>	Markova, Valeria	How do immigrants in Norway interpret, view, and prefer to cope with symptoms of depression? A mixed method study
	Anda-Ågotnes, Liss Gøril	Cognitive change in psychosis
	Finserås, Turi Reiten	Assessment, reward characteristics and parental mediation of Internet Gaming Disorder
	Hagen, Susanne	«Helse i alt kommunen gjør? ...» - <i>en undersøkelse av samvariasjoner mellom kommunale faktorer og norske kommuners bruk av folkehelsekoordinator, fokus på levekår og prioritering av fordelingshensyn blant sosioøkonomiske grupper.</i>
	Rajalingam, Dhaksshaginy	The impact of workplace bullying and repeated social defeat on health complaints and behavioral outcomes: A biopsychosocial perspective
	Potrebny, Thomas	Temporal trends in psychological distress and healthcare utilization among young people
<b>2021</b> <b>V</b>	Hjetland, Gunnhild Johnsen	The effect of bright light on sleep in nursing home patients with dementia
	Marquardt, Lynn Anne	tDCS as treatment in neuro-psychiatric disorders. The underlying neuronal mechanisms of tDCS treatment of auditory verbal hallucinations.

Sunde, Erlend	Effects of light interventions for adaptation to night work: Simulated night work experiments	
Kusztrits, Isabella	About psychotic-like experiences and auditory verbal hallucinations. Transdiagnostic investigations of neurobiological, cognitive, and emotional aspects of a continuous phenomenon.	
Halvorsen, Øyvind Wiik	Aktørskap hjå norsklærarar i vidaregåande skule – Ein sosiokulturell intervjustudie	
Fyhn, Tonje	Barriers and facilitators to increasing work participation among people with moderate to severe mental illness	
Marti, Andrea Rørvik	Shift work, circadian rhythms, and the brain. Identifying biological mechanisms underlying the metabolic and cognitive consequences of work timing, using a rat model.	
Thomassen, Ådne Gabriel	Hardiness and mental health in military organizations. Exploring mechanism and boundary conditions.	
Husabø, Elisabeth Bakke	Implementation of indicated anxiety prevention in schools	
Hagatun, Kari	The Educational Situation for Roma Pupils in Norway. Silenced Narratives on Schooling and Future.	
Herrero-Arias, Raquel	Negotiating parenting culture, identity, and belonging. The experiences of Southern European parents raising their children in Norway.	
Moltudal, Synnøve	Purposeful Actions in Leadership of Learning Processes: A Mixed Methods Study of Classroom Management in Digital Learning Environments	
<b>2021 H</b>	Johnsen, Anja	Barn og unge i fattige familier: Selvpoppfattet skolekompetanse, etnisitet og akademisk resiliens. Hvilke faktorer kan fremme skoleprestasjoner hos barn og unge i risiko?
Eilertsen, Silje Elisabeth Hasmo	Who profits from concentrated exposure treatment for obsessive-compulsive disorder (OCD)? A quality assurance project from the OCD-team in Bergen.	
Chegeni, Razieh	Anabolic-Androgenic Steroids and Aggression in Humans: Experimental Studies, Subgroups, and Longitudinal Risk	
Solstad, Stig Magne	Patients' experiences with routine outcome monitoring and clinical feedback systems in psychotherapy	
Oldeide, Olin Blaalid	Local drug prevention - From policy to practice: A qualitative case study of policy makers, outreach social workers and at-risk youths	
Steinkopf, Per Heine	«Being the Instrument of Change» Staff Experiences in Developing Trauma-informed Practice in a Norwegian Child Welfare Residential Care Unit.	
Tsogli, Barbara	When predictions about the “what”, “where” and “when” interact with statistical learning, from a behavioural and neural perspective.	

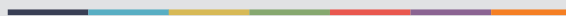


<b>2022</b> <b>V</b>	Simhan, Indra Laetitia	Seeing and being seen: An investigation of video guidance processes with vulnerable parents of infants
	Fekete, Orsolya Réka	Clubhouse Members' Experiences of Being in Recovery in Light of Salutogenesis
	Madsø, Kristine Gustavsen	Momentary well-being in dementia: Observational assessment of psychosocial interventions and music therapy
	Olaniyan, Oyeniyi Samuel	Embracing both sides of the same coin. Work-related psychosocial risks and resources among child welfare workers.
	Harris, Samantha Marie	Mental health encounters between general practitioners and individuals with a refugee background - Help seeking and provision in the resettlement context
	Larsen, Marit Hjellset	Service support and quality of life for youth in foster care
	Vik, Berit Marie Dykesteen dr.philos.	Effects of Music Training on Cortical Plasticity: Cognitive Rehabilitation of Patients with Traumatic Brain Injury
	Abamosa, Juhar Yasin	Pathways to Social Inclusion: The Role of Institutions in the Social Inclusion of Refugees into Higher Education in Norway. Policies and practices in focus.
	Raudeberg, Rune	Improving the Methodology for Assessing Cognitive Impairment in People with Schizophrenia Spectrum Disorders
	Ågotnes, Kari Wik	Work-related risk factors for workplace bullying. The moderating effect of laissez-faire leadership.
	Stokkebekk, Jan Kristian	Navigating Prolonged Conflict: Subject positions and meaning constructions in postdivorce families
	Valle, Roald	Skoleledelse og utdanningspolitikk. Hvordan beskrives skoleledelse etter 1990?
	Woodfin, Vivian Irena	Self-Compassion and Perfectionism
Aarestad, Sarah Helene	Treating the aftermath of exposure to workplace bullying and preventing exclusion from working life. The effect of individual resilience, return to work self-efficacy and work-focused metacognitive and cognitive treatment.	
Ampim, Gloria Abena	Transforming gender relations? Men's involvement in care for their partners and households at the time of pregnancy in rural and urban Ghana – A qualitative study	
<b>2022</b> <b>H</b>	Liset, Randi	Light exposure and stress in pregnancy: Effects of blue-blocking glasses on sleep, mood and melatonin
	Velure, Grete Kalleklev	Symptom burden and health-related quality of life in cancer survivors undergoing hyperbaric oxygen therapy for pelvic late radiation tissue injuries. A mixed-methods study.
	Kahlon, Smiti	Virtual Reality Exposure Therapy for Adolescents with Public Speaking Anxiety
	Gregersen, Thea Johansen	Climate change perceptions across Europe. From climate change beliefs to climate change mitigation behaviors.

	Lenvik, Astrid Knutsdatter	Gifted Education in Norway. A mixed-methods study with teachers and students in Norwegian comprehensive school.
	Hoprekstad, Øystein Løvik	Exposure and reactions to workplace bullying: The role of prior victimization from bullying
	Hyllengren, Ulf Peder	Operational leadership. Relationship with swift trust, moral stress, and adaptability.
	Kolberg, Eirin	The effect of bright light on rest-activity rhythms and behavioural and psychological symptoms of dementia
	Døli, Hedda Ruth	Aphasia after stroke, from admission to one-year post-stroke. Lesion location, lesion size, and self-reported symptoms of anxiety and depression.
<b>2023</b>	Myklebost, Sunniva Brurok	Residual cognitive symptoms after depression. Person-based development and evaluation of an internet-delivered cognitive enhancement intervention.
<b>V</b>	Bertelsen, Thomas Bjerregaard	Multifamily Group Cognitive Behavioral Therapy for Child and Adolescent Anxiety Disorders. An investigation into the effectiveness and role of family accommodation and parental early life maltreatment.
	Beresniewicz, Justyna	Structural and functional large-scale brain network dynamics: Examples from mental disorders
	Tahir, Hajra	We Want it That Way: The Acculturation of Muslims in Multicultural and Pluralistic Societies from Minority and Majority Group Perspectives
	Klykken, Fride Haram	The teaching apparatus. Understanding the material entanglement of practices in the upper secondary classroom.
	Ronold, Eivind Haga	Residual cognitive deficits following Major Depression. Associations to symptoms, course of illness, and outcomes from Computerized Working Memory Training.



Grafisk design: Kommunikasjonsevidlingen, UIB / Trykk: Skjerve Kommunikasjon AS



[uib.no](http://uib.no)

9788230841303 (print)

9788230867464 (PDF)